Mehrsprachigkeit im Vorschulalter.

Kriterien für die Förderung von Mehrsprachigkeit für Kinder in Vorschuleinrichtungen.

DISSERTATION

zur Erlangung

des akademischen Grades

einer Doktorin der Philosophie

(Dr. phil.)

an der Fakultät für

Kultur- und Sozialwissenschaften

an der

FernUniversität in Hagen

vorgelegt von

Claudia Carroll

Köln, im August 2008

Diese Dissertation entstand am Lehrgebiet Interkulturelle Erziehungswissenschaft in der Fakultät für Kultur- und Sozialwissenschaften der FernUniversität in Hagen unter Leitung von Herrn Prof. Dr. Georg Hansen. Das Zweitgutachten wurde dankenswerterweise von Frau Prof. Dr. Ingrid Josephs des Lehrgebiets Psychologie des Erwachsenenalters erstellt.

Ganz besonders danken möchte ich, neben vielen anderen, Prof. Dr. Georg Hansen und Ulrike Fromm, die die Arbeit während der verschiedenen Arbeitsphasen geduldig mitgetragen haben. Herr Prof. Dr. Hansen stand mir mit seinen Ermutigungen und seiner kritisch-konstruktiven Begleitung des Arbeitsprozesses kontinuierlich zur Seite und Ulrike Fromm hat mir die Fertigstellung der Arbeit durch ihr mitdenkendes Korrekturlesen, ihre Kompetenz bei formalen Problemen und ihre Herzlichkeit in allen Situationen grundsätzlich ermöglicht.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung

Ausgangslage:

Die im Jahr 2005 vorgelegte OECD-Studie zur Vorschulerziehung in Deutschland hat moniert, dass es ein großes Defizit an wissenschaftlichen Erkenntnissen zur Vorschulerziehung, die der Politik und Praxis als Orientierung dienen könnten, gebe. Trotz fehlender Erkenntnisse sehen viele Politiker und selbst ernannte Fachleute die Lösung der nach der PISA-Studie beklagten deutschen Bildungsmisere in einer einseitigen frühen Förderung der deutschen Sprache.

Mit der Schlagzeile „**Jedes fünfte Kind muss zum Deutschkurs**" wird in dem am 10.08.2007 im Kölner Stadt-Anzeiger veröffentlichten Artikel behauptet, dass „fast ein Fünftel aller Vierjährigen in NRW unzureichende Sprachkenntnisse" habe. Das habe ein Sprachtest bei den 180 000 getesteten Kindern in diesem Alter, die in zwei Jahren eingeschult werden, ergeben. Der Artikel bezieht sich auf das zur Zeit durchgeführte Sprachförderungsprogramm der deutschen Sprache des Landes NRW. Als erster Schritt dieses Programms wird die Testung der vierjährigen Kinder, mit dem von der Universität Dortmund entwickelten Delfin4-Test, in den Kindergärten vorgenommen. Der Test ist in zwei Stufen unterteilt; die erste Stufe ist ein Gruppentest, bei dem mit dem Spiel „Besuch im Zoo" die deutsche Sprachkompetenz überprüft werden soll. Sind Kinder bei diesem Test nicht erfolgreich, wird ein Einzeltest, der als „Besuch im Pfiffikus-Haus" bezeichnet wird, durchgeführt. Fallen die Kinder durch die Tests, müssen sie zur deutschen Sprachförderung. Das Förderungsprogramm für die als defizitär getesteten Kinder besteht bisher aus Empfehlungen von der für das Konzept verantwortlichen Professorin Fried und aus einem Verweis auf andere Förderungskonzepte. Grundsätzlich obliegt die Konzeption und die fachliche Ausgestaltung der Sprachförderung dem Träger der jeweiligen Kindertageseinrichtung. Es gibt kein wissenschaftlich fundiertes und empirisch überprüftes Programm, das speziell als Folgeschritt des Delfin4-Tests entwickelt worden ist und den Erziehern in der Praxis zur Verfügung gestellt wird. Sollten Eltern ihre Kinder nicht zu der angeordneten Sprachtestung und Sprachförderung schicken, wird laut Kölner Stadtanzeiger (10.08.2007) ein Bußgeld gegen die Eltern verhängt.

Auf der Homepage des Ministeriums für Generationen, Familie, Frauen und Integration von NRW, das den Sprachkompetenztest in NRW verantwortet, wird angegeben, dass Kinder in den ersten Lebensjahren vor der Einschulung Tag für Tag Neues lernten und dass die Fortschritte der Kinder deutlich sichtbar würden. Sprache spiele in diesem Prozess eine wichtige Rolle. Sichere deutsche Sprachkenntnisse und eine gute Sprachfähigkeit seien für Kinder die grundlegende Voraussetzung für den späteren Erfolg in Schule und Beruf. Sprache sei der Schlüssel zur Integration. Es wird vom Ministerium die Ansicht vertreten, dass dies für alle Kinder gelte und in besonderer Weise für Kinder mit Zuwanderungsgeschichte (http://www.mgffi.nrw.de/, Stand: 12.04.2008).

Das Sprachförderungskonzept bezieht sich unausgesprochen auf die hochdeutsche Sprachvarietät der Nationalsprache Deutsch. Allen Kindern, die eine andere Sprache oder Sprachvarietät sprechen, wird generell unterstellt, dass ihnen Sprachkompetenz fehle. Ein Kind, das z. B. drei andere Sprachen als Deutsch als hochdeutsche Varietät spricht, gilt nach dem Sprachkompetenztest in NRW als Kind ohne Sprachkompetenz. Damit wird deutlich, welche Sprache als einzige Sprache in dem Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland gewünscht und wertgeschätzt wird. Wenn die Kinder die gewünschte Varietät des Deutschen nicht sprechen, werden sie schon als Vierjährige als defizitär stigmatisierte Gruppe von den Kindern der Mittelschicht separiert. Die Tatsache, dass die Mehrheit der Weltbevölkerung mehrsprachig ist und auch „Sesshaftigkeit" von Menschen der Ausnahmefall ist, wird grundsätzlich ignoriert. Menschen sind schon immer gewandert (heute migriert). In allen Ländern, auch in Deutschland, leben und lebten Menschen unterschiedlicher Herkunft mit verschiedenen kulturellen Hintergründen. Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit ist somit der Normalfall (vgl. Hansen 1996).

Als Ziel einer Sprachförderung wie in NRW zeigt sich statt einer Förderung von Mehrsprachigkeit für alle, vielmehr die Strategie, die deutsche Hochsprache durch staatliche Eingriffe gegen die sprachliche Heterogenität der Gruppen des Vorschulbereichs durchzusetzen. Das Potential und die Ressourcen, die sprachlich heterogene Gruppen aufweisen, werden nicht aufgegriffen, sondern als Störung der herzustellenden Normalität gesehen. Im Fokus der Aufmerksamkeit hinsichtlich der deutschen Sprachförderung stehen deswegen zumeist die „Migrantenkinder", die so genannte „Risikogruppe". Der Bildungssenator der Stadt Berlin Böger sagt:

> „Das zeigt den enormen Bedarf an Sprachförderung bei unseren Jüngsten. Dabei geht es nicht nur, aber vor allem, um Kinder mit Migrationshintergrund. Hier müssen wir viel tun - und hier tun wir viel: Wir haben in Kitas und Schulen gute Möglichkeiten geschaffen, um

vor der Schule Deutsch sprechen zu lernen. In punkto Verbindlichkeit und Umfang ist Berlin mit dieser vorschulischen Sprachförderung Vorreiter unter allen Bundesländern. [...] Deutsch ist der Schlüssel zur Bildung - diese Erkenntnis teilen inzwischen alle.[...] Das beitragsfreie Kita-Jahr ist eine Einladung an alle Eltern, ihre Kinder in den ‚Sprach-Fördergarten' namens Kita zu geben. Das ist ein wichtiger Schritt zu mehr Chancengerechtigkeit auch für die Schulkarriere, denn Kita-Zeit ist Bildungszeit." (http://www.kindertagesbetreuung.de/K937.html, Stand: 11.04.2008)

List stellt fest, dass es zwar eine Realität sei, dass überproportional viele Kinder mit Migrationshintergrund aufgrund ihrer mangelhaften Deutschkenntnisse in der Schule nicht erfolgreich seien. Natürlich sei der zeitverzögerte Beginn des Deutschlernens ein Problem, mit dem im Bildungswesen umzugehen sei. Aber bekanntlich mischten sich die Ursachen mit anderen sozioökonomischen Gegebenheiten, von denen auch deutschsprachige Familien betroffen sein könnten. Auch manche Kinder mit einsprachig deutschem Hintergrund hätten wegen unzureichender sprachlicher Kompetenz Schwierigkeiten in der Schule mitzukommen (vgl. List 10./11.02.2005 Universität Dortmund).

Die Kinder werden bei den beschriebenen Sprachförderungskonzepten der deutschen Sprache nach ethnischen Merkmalen gruppiert und es wird die Frage vernachlässigt, ob es nicht vielmehr auf die soziale Lage der Kinder ankommt, die dann allerdings durch Zuweisungen und Diskriminierung wegen der ethnischen Herkunft mit verursacht wird. Wenn Chancengleichheit erreicht werden soll, müssen die Konfigurationen der Bedingungen, die auch Sprache bzw. den Spracherwerb beeinflussen, betrachtet werden.

In der Sozialisationsforschung hat im Verlauf der 1980er und 1990er Jahre ein Perspektivwechsel stattgefunden. In dieser Zeit wurde Sozialisation sukzessive zu einem „Individualisierungspol" hin „aufgelöst", d. h. die Perspektive, die sich mit sozialer Ungleichheit und Sozialisation beschäftigt, galt als veraltet und uninteressant. Vielmehr wurde nun jeder selber seines Glückes Schmied, in der Gesellschaft, die allen angeblich die gleichen Chancen bietet. Damit hat die Sozialisationsforschung die in Deutschland von Politikern und der Wirtschaft organisierte, soziale Ungleichheit affirmativ flankiert.

Ulrich Bauer und Matthias Grundmann kritisieren in ihrem 2007 erschienen Artikel „Sozialisation und Selektion – die Wiederentdeckung sozialer Ungleichheit in der Sozialisationsforschung" (Bauer/Grundmann 2007: 116), dass seit dem Perspektivwechsel in den 1980er Jahren die Sozialisationsforschung nicht mehr primär auf Reproduktions- oder Selektionsaspekte eingegangen sei, sondern vielmehr die Persönlichkeitsgenese ins Zentrum ihrer Forschung gestellt habe:

„Im Verlauf der 1980er und 1990er Jahre wurde Sozialisation mehr und mehr zu einer Art Individualisierungspol hin aufgelöst, die sozialstrukturelle Sozialisationsforschung als ge-

scheitert bewertet und damit die Frage nach dem Zusammenhang von Sozialisation und Ungleichheit als sozialisationstheoretische Kernfrage obsolet (Bauer, 2002/Grundmann, 1994). [...] Die Invisibilisierung von sozialen Hintergrundbedingungen (unter denen die ungleiche Ressourcenausstattung als Modus der Chancengleichheit an erster Stelle rangiert), wird von jenen, die von sozialer Benachteiligung am stärksten betroffen sind, genauso vorgenommen, wie von denen, die von einem relativ stabilen Reproduktionsmechanismus sozialer Ungleichheit am stärksten profitieren. Damit entsteht die Paradoxie, dass strukturierte soziale Ungleichheit und ihre Folgen aktuell offenbar umso weniger durchschaut werden, je stärker sie auf die soziale Praxis Einfluss nehmen. [...] Was aber, wenn die *doxa*[1] Eigenverantwortlichkeit vollständig zur Maxime auch dort wird, wo die Scharniere oder, sagen wir ruhig, die Weichen in den Aufstiegs- und Abstiegskarrieren Heranwachsender gestellt werden? Dann entspricht *fördern und fordern* einfach nur der bloßen Anerkennung von sozialer Ungleichheit. Dann werden Herkunftsunterschiede, mit denen die Heranwachsenden in das Erziehungs- und Bildungssystem eintreten, und die sich, wie wir wissen schon dort als manifeste Kompetenz- und Fähigkeitsunterschiede geltend machen, nicht mehr als veränderbar angesehen.“ (Bauer/Grundmann 2007: 116 ff.)[2]

Wenn die sozialstrukturellen Bedingungen, die auch den Sprachgebrauch bzw. Spracherwerb beeinflussen, nicht betrachtet werden, greift ein Sprachförderungskonzept zu kurz und kann soziale Ungleichheit verstärken. Nicht nur die Migrantenkinder weichen von der in den Testungen für den Vorschulbereich erwarteten Varietät des Deutschen ab. Auch die Kinder, die durch Dialekte, Soziolekte, Mischformen, Codeswitching etc. von dem deutschen Sprachgebrauch der Mittelschicht abweichen, gelten in dem Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland als defizitär. Da im Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland der deutsche Sprachgebrauch der Mittelschicht als Norm gesetzt wird, verwundert das Ergebnis der PISA-Studie, dass in Deutschland ein enger Zusammenhang zwischen Elternhaus und erreichtem Schulabschluss besteht, nicht.

„Eine [...] rationale Pädagogik [wie Bourdieu sie entwickelt hat] würde vom Kindergarten bis zu Hochschule selbstverständlich nach den sozialen Voraussetzungen ihrer Schülerinnen und Schüler fragen und den *Schein der Chancengleichheit* nicht gerade dadurch zementieren, dass die unterschiedlichen Voraussetzungen, vielleicht durchaus in wohlwollender Absicht, ignoriert werden. Sie hätte die Vorsprünge nicht vorauszusetzen, die die Kinder des Bildungsbürgertums mitbringen, sondern sie zu reflektieren und die *Differenz* systematisch in die Curricula einzubeziehen.“ (Bolder/Steinrücke 2001:12)

1 „Menschen wohnen gewöhnlich in einer Höhle und sind von Kindheit an so gefesselt – berichtet Platon – , daß sie vor sich auf der hinteren Höhlenwand nur Schattenbilder sehen können. Das ist die Ausgangslage der Höhlenbewohner. Gefesselt sind die Griechen des 4. vorchristlichen Jahrhunderts z. B. von den Schattenbildern Homers und der Tragödiendichter Griechenlands, deren Thema nicht die ideenhafte Gestalt der Wirklichkeit ist, sondern die Sagen und Märchen verkündigen, welche die vortragenden Rhapsoden ohne eigenes Nachdenken von anderen übernommen haben. Gebunden an die ‚Meinungen‘ (*doxa*) der Rhapsoden und der Dichter fühlen sich die Griechen der damaligen Zeit wohl und bemerken nicht, daß sie gekettet bleiben an die ‚Ansichten‘ (eikasia) der anderen. ‚Meinung‘ (*doxa*) nennt Platon das Fürwahrhalten von ‚Ansichten‘, die nicht wirkliche Einsichten sind. Die ‚Ansicht‘ (eikasia) ist die Anschauungsweise, die sich auf die sinnliche Welt der dunklen Schatten stützt, die sich laufend verändern. Die Einsicht (noesis), die nicht Ansicht (eikasia) ist, dringt zu den begründenden Ideen, Gestalten und Strukturen der Wissenschaften vor. Zwischen den schattenhaften Ansichten und den erhellenden Einsichten in ideenhafte Zusammenhänge liegt der steile Weg, den die Zu-Erziehenden gehen müssen, um ihr Ziel, die Paideia, zu erreichen.“ (Schäfer 1997: 75 ff.)

2 Weiterführende Literatur:
Bauer, Ullrich (2006); Bauer, Ullrich (2004); Bertram, Hans (1981); Bremer, Helmut/Lange-Vester, Andrea (Hrsg.) (2006); Dangschat, Jens S. (1996); Grundmann, Matthias (2006); Grundmann, Matthias/Bittlingmayer, Uwe H./Dravenau, Daniel/Groh-Samberg, Olaf (2004); Krappmann, Lothar (2002)

Es fehlen in der Bundesrepublik Deutschland grundsätzlich Konzepte für den Vorschulbereich, die die sprachliche Heterogenität der Kinder, die auch andere Sprachvarietäten der verschiedenen Sprachen meint, im Gegensatz zu Homogenisierungskonzepten respektieren und die sprachliche Vielfalt als Ressource und als Potential für die sprachliche Förderung aller Kinder aufgreifen, um somit allen gleiche Chancen zu gewähren.

Ingrid Gogolin sagt, es bleibe eine Zukunftsaufgabe

> „[...] Gesamtkonzeptionen sprachlicher Bildung zu entwickeln, in denen die Anteile, die jeder sprachliche Unterricht einerseits an der Vermittlung von metasprachlicher Kompetenz und der Fähigkeit, Vielsprachigkeit zu bewältigen, übernimmt und andererseits am Ausbau von Fähigkeiten in der jeweiligen Einzelsprache." (Gogolin 2006: 189)

Sie konstatiert, dass nach von ihr ausgewerteten Untersuchungen sprachliche Heterogenität in der von Migration geprägten Gesellschaft die Lebenswirklichkeit aller Kinder und Jugendlichen beeinflusse und damit nicht allein für die Heranwachsenden aus zugewanderten Familien bedeutsam sei. Sie fordert, dass Erzieherinnen und Erzieher, als eine wichtige Voraussetzung des professionellen Handelns, profunde Kenntnisse über die Sprachenvielfalt in Deutschland, über die konkrete sprachliche Lage in ihren Institutionen und in den Regionen, in denen sie arbeiten, besitzen sollten, da sprachliche Heterogenität in der von Migration geprägten Gesellschaft die Lebenswirklichkeit aller Kinder und Jugendlichen beeinflusse (vgl. Gogolin 2006: 193).

Meine jahrelange Arbeit mit Kindern im Vorschulalter hat mich motiviert, der Frage nachzugehen, wie Kinder im Vorschulalter sinnvoll sprachlich gefördert werden können, um allen gleiche Chancen zu eröffnen. Ich habe während meiner Tätigkeit als Erzieherin Kinder getroffen, die bereits im Vorschulalter spielend von einer Sprache in eine andere Sprache oder von einer Sprachvarietät in eine andere wechseln konnten. Ich war als Betreuungsperson in den Gruppen oft die einzige, die diese Fähigkeit nicht besaß und ich hatte sprachliche Defizite. Um mit den Kindern und ihren Eltern wirklich adäquat arbeiten zu können, fehlte mir Sprachkompetenz und nicht den Kindern und Eltern. In meiner Schul- und Berufsausbildung habe ich zwar „international wertvolle Sprachen" erlernt, auf die pädagogische Arbeitspraxis war ich nicht vorbereitet. Oft haben mich Kinder mit deutscher Familiensprache z. B. nach türkischen Wörtern gefragt, weil sie die Sprache ihrer Freunde lernen wollten. Ich konnte ihnen keine Antworten geben. Bei der Begegnung mit den Kindern habe ich viele verschiedene Sprachen vorgefunden. Die Kinder haben sehr selten die in der Fremdsprachenförderung im Vorschulalter im Moment präferierte „internationale Verständigungssprache" Englisch als

Familiensprache gesprochen, sondern die Kinder bringen nach meiner Erfahrung neben der deutschen Sprache andere Familiensprachen mit in die Einrichtungen.

Das von der Universität Dortmund entwickelte Sprachförderungskonzept für Vorschulkinder hat, wie viele aktuelle Konzepte[3], die alleinige Förderung der deutschen Sprache als Ziel. Damit soll Chancengleichheit erreicht werden. In Abgrenzung zu diesen Konzepten ist die Frage interessant, wie neben der Deutschförderung, alle Kinder durch das Aufgreifen der Sprachen, die ihnen in ihrem Umfeld begegnen, mehrsprachig werden können. Eine Frage, die sich stellt, ist, ob nicht diese Förderung wirklich zu Chancengleichheit für alle Kinder führt. Chancengleichheit wird nach der Definition von Oevermann (1973) verwendet, die bedeutet, dass der Zugang zu den stratifizierten Positionen der Gesellschaft für alle Individuen unabhängig von der sozialen Herkunft in gleicher Weise möglich ist. Ein sinnvolles Konzept für die Sprachförderung des Vorschulalters sollte die Tatsachen, dass Migration (fast) alle Menschen betrifft oder betreffen kann und dass die Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland durch Migration geprägt ist, als Ausgangspunkt nehmen. Damit ergibt sich für mich die Aufgabe, Kriterien für Sprachförderungskonzepte zu entwickeln, die von sprachlicher Homogenisierung Abstand nehmen und keine monokulturell geprägten Vorschuleinrichtungen mehr hervorbringen.

Die der Arbeit zugrunde liegende Fragestellung versucht zu klären:

– ob Chancengleichheit nicht an den verschiedenen Ausgangssituationen der Kinder ansetzten muss, denn Kindergruppen sind sprachlich heterogen.

– ob Chancengleichheit, die nicht national beschränkt sein soll, Mehrsprachigkeit erfordert.

– ob Mehrsprachigkeit, wenn sie in Gruppen vorhanden ist, nicht aufgegriffen werden sollte.

– ob Mehrsprachigkeit auch bei Einsprachigen gefördert werden sollte.

– ob die Umgebungssprachen der Kinder, um metasprachige Fähigkeiten zu fördern, aufgegriffen werden sollten.

---

3 1. Sprachstandserhebung „Deutsch Plus“; Vorschulische Sprachförderung in Berlin
2. Deutsch für den Schulstart; Universität Heidelberg; Seminar für Deutsch als Fremdsprachenphilologie
3. Sprachförderung für Vorschulkinder; PH Weingarten

Die Hypothesen, die für die Erstellung von Kriterien zur Förderung von Mehrsprachigkeit untersucht werden, sind:

- Eine einseitige deutsche Sprachförderung, die sich an dem Sprachgebrauch der Mittelschicht orientiert, verhindert Chancengleichheit.
- Der Spracherwerb von Kindern im Vorschulalter kann nicht jeweils allein durch nativistische, kognitivistische oder interaktionistische Theorieansätze erklärt werden.
- Der Spracherwerb und Sprachgebrauch ist abhängig von sozialstrukturellen Bedingungen.
- Sprachen und ihre Förderung sind nicht unabhängig von gesellschaftspolitischen und historischen Einflüssen. Sprachen sind machtpolitische Instrumente.
- Die menschliche Sprachfähigkeit ist eine Befähigung zur Mehrsprachigkeit.
- Das Vorschulalter ist ideal zum Erwerb von Mehrsprachigkeit.
- Fremdsprachenunterricht ist im Vorschulalter nicht sinnvoll, Vorschulkinder erwerben Sprachen spielerisch.
- Mehrsprachigkeit fördert kognitive Fähigkeiten.
- Zweisprachige Vorschulerziehung von autochthonen Minderheiten, wie Sorben und Dänen in Deutschland, ist auf alle Vorschuleinrichtungen in Deutschland übertragbar.

Zur Erstellung von Kriterien für Sprachförderungskonzepte wird eine Analyse und Interpretation von Theorien und eine Sekundäranalyse empirischer Untersuchungen verschiedener Disziplinen durch ein hermeneutisches Verfahren vorgenommen. Analysiert werden Ergebnisse der Sozialisationsforschung, der Spracherwerbsforschung, der Entwicklungspsychologie, der Sprachkontaktforschung, Ergebnisse von Untersuchungen zur Zwei- und Mehrsprachigkeit, der Hirnforschung und Ergebnisse von Untersuchungen von Konzepten zur Förderung von Mehrsprachigkeit. Wichtig ist, dass die Erkenntnisse in einen historischen Kontext eingebunden werden, da sinnvolle Sprachförderungskonzepte nicht ohne die Berücksichtigung historischer und gesellschaftlicher Bedingungen entwickelt werden können. Die Befunde der Analyse werden dann als konzeptuelle Überlegungen zur mehrsprachigen Sprachförderung von Kindern im Vorschulalter in Deutschland für die pädagogische Praxis zusammengeführt. Ziel der entwi-

ckelten Kriterien ist die Mehrsprachigkeit aller Kinder im Vorschulalter in Deutschland mit dem Ziel der Chancengleichheit.

Aufbau der Arbeit:

Im zweiten Kapitel wird auf der Grundlage der Theorie Pierre Bourdieus zunächst der Frage nachgegangen, welchen Zusammenhang es zwischen Sprache bzw. dem Gebrauch von Sprache und Chancengleichheit gibt. Dieser Zusammenhang wird in vielen gängigen Argumentationen ohne Überprüfung und Differenzierung behauptet. Es sei darauf verwiesen, dass der Begriff Chancengleichheit in Abgrenzung zu dem Begriff des seit den 80er Jahren in der Bundesrepublik Deutschland diskutierten Begriffs der Chancengerechtigkeit gebraucht wird. Nach Bourdieu meint „Chancengerechtigkeit", wie sie seit Anfang der 80er Jahre in der Bundesrepublik Deutschland diskutiert wurde, jene „Gerechtigkeit", die die „Leistungen" der Eltern „gerechterweise" an die Kinder weiterzugeben erlaubt und die „ungerechte Gleichmacherei" konterkariert. Chancengerechtigkeit meint somit, so konstatiert Bourdieu, nichts als die Legitimation sozial-hereditärer Privilegienweitergabe (vgl. Bolder/Steinrücke 2001: 8).

Das dritte Kapitel beschäftigt sich mit der für die Erstellung von Sprachförderungskonzepten grundsätzlichen Frage, wie der Mensch Sprache erwirbt und wie die soziale Umwelt den Spracherwerb eventuell beeinflussen kann. Bei der Analyse der Theorien und Untersuchungen der Spracherwerbsforschung wird der Leser die in anderen Darstellungen oft ausgeführten Prinzipien des Erwerbs vermissen, denn die meisten Daten zum Erstspracherwerb wurden für das Englische gesammelt und die Hypothesen und Theorien sind zum größten Teil auf diese Daten bezogen. Im deutschsprachigen Raum sind solche Darstellungen oft nur bezogen auf den Erwerb des Deutschen, also auf den Erwerb der Nationalsprache. Deswegen wird auf die sonst oft übliche Ordnung zum Spracherwerb nach Grammatik, Phonologie und Semantik verzichtet. Die im Fazit entwickelten Kriterien zur Sprachförderung sollen für die verschiedenen Sprachen und Sprachvarietäten, die in Deutschland existieren, anwendbar sein. Deswegen werden generelle Erwerbstheorien, also auf einer allgemeineren Ebene, nach nativistischen, kognitivistischen und interaktionistischen Theorien geordnet, die auf alle Sprachen dieser Welt bezogen werden können, ausgeführt und diskutiert. Diese Ebene wird hier gewählt, da in der vorliegenden Arbeit alle Sprachen bzw. Sprachvarietäten als gleichwertig angesehen werden. Ziel der Vorstellung der Theorien ist es, der Frage nachzugehen,

inwieweit die Sprachentwicklung durch Sprachförderung überhaupt beeinflussbar ist und wenn ja, durch welche Maßnahmen.

Nach der Analyse der Spracherwerbstheorien werden im vierten Kapitel Ergebnisse der Sozialisationsforschung, die sich auf den „klassenspezifischen“ bzw. „schichtspezifischen“ Sprachgebrauch beziehen, vorgestellt und diskutiert, um die Frage zu klären, inwiefern der Sprachgebrauch durch die soziale Umwelt geprägt wird und welche Konsequenzen sich für die Sprachförderung von Kindern ergeben.

Da das Ziel der Arbeit die Erreichung von Mehrsprachigkeit für Vorschulkinder ist, beschäftigt sich das Kapitel fünf mit dem Bereich Mehrsprachigkeit. Dazu werden Thesen der Sprachkontaktforschung kurz dargestellt und erläutert. Um zu verdeutlichen, in welchem gesellschaftlichen Spannungsfeld sich die Problematik Ein-, Zwei-, Anders- und Mehrsprachigkeit bewegt, wird ein Exkurs zu dem Thema Migration vorgenommen. Im Anschluss daran wird die historische Entwicklung des Nationalsprachenkonzepts kurz vorgestellt um deutlich zu machen, dass Sprachförderungskonzepte nicht ohne die Reflexion gesellschaftspolitischer Hintergründe erstellt werden sollten.

Das Kapitel sechs befasst sich mit wissenschaftlichen Untersuchungen zur Zwei- und Mehrsprachigkeitsforschung. Es werden verschiedene Theorien zum Zweitspracherwerb und verschiedene Modelle und Konzepte zur Förderung von Mehrsprachigkeit aufgeführt, um die Frage zu klären, wie Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit im Vorschulalter gefördert werden kann.

Im siebten Kapitel werden die Sorben und Dänen als Beispiel für gelebte Zweisprachigkeit in der Bundesrepublik Deutschland vorgestellt. Es wird eine historische Ordnung hergestellt, um zu zeigen, wie diese Gruppen im Lauf der Geschichte um den Erhalt ihrer Sprachen gekämpft haben und in welchem gesellschaftspolitischen Spannungsfeld Sprachen stehen. Diese Gruppen haben Konzepte der Sprachförderung für den Vorschulbereich zum Erhalt ihrer Sprachen entwickelt, die als grundlegende Beispiele für Konzepte der zwei- bzw. mehrsprachigen Sprachförderung dienen können.

Das Kapitel acht erweitertet die Analyse der Fragestellung um einen naturwissenschaftlichen Zugang, indem Ergebnisse der Hirnforschung im Bezug auf Mehrsprachigkeit dargelegt und ausgewertet werden. Die Ergebnisse geben Hinweise für eine mögliche Förderung von Mehrsprachigkeit von Kindern im Vorschulalter.

Im Kapitel neun werden aktuelle Sprachförderungskonzepte, die die in den vorherigen Kapiteln diskutierten Aspekte in unterschiedlicher Weise aufgreifen, vorgestellt. Diese Konzepte der Förderung von Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit für den deutschen Kindergarten bzw. für den Bildungsverlauf von Kindergarten bis zur Berufsausbildung in der Bundesrepublik Deutschland, die zum Teil empirisch überprüft worden sind, werden beschrieben und ausgewertet. Die Erfahrungen und Ergebnisse werden dann in die Entwicklung der abschließenden Kriterien einfließen.

Als grundlegender pädagogischer Ansatz zur Sprachförderung wird der Situationsansatz in Kapitel zehn vorgestellt. Sprache ist ein wesentlicher Teil der ganzheitlichen Entwicklung von Kindern, die wesentlich komplexer ist, als dass sie in einzelne Förderungsschwerpunkte zu zerlegen wäre (z. B. 8.00 Uhr – 8.30 Uhr motorische Förderung, 8.30 Uhr – 9.00 Uhr sprachliche Förderung usw.). Der Ansatz wird in diesem Kapitel mit seiner Entstehungsgeschichte kurz erläutert und es wird gezeigt wie der Situationsansatz mit seinen Prinzipien des Lernens in Lebenssituationen und Sinnzusammenhängen (vgl. Jampert 2002: 17) als Rahmen für die Sprachförderung von Kindern sinnvoll sein kann.

Das Kapitel elf beinhaltet die Zusammenfassung der Befunde des Analyseteils. Danach werden auf der Grundlage der Befunde der Analyse Kriterien für mögliche Sprachförderungskonzepte entwickelt. Die Gliederung orientiert sich an verschiedenen Themenschwerpunkten, die in Sprachförderungskonzepten wiederholt aufgegriffen werden. Die Kriterien, die auf der Grundlage der Analyse von Theorien und empirischer Untersuchungen verschiedener Disziplinen entwickelt werden, sollen keine normative Setzung als einzig richtiger Weg für die Praxis sein, sondern vielmehr der Reflexion der speziellen pädagogischen Praxis dienen. Damit grenzen sich die konzeptuellen Überlegungen des Fazits generell von den zur Zeit von verschiedenen Universitäten verfassten normativen Sprachförderungskonzepten der deutschen Sprache ab, die dann z. B. in NRW durch die Androhung eines Bußgeldes für alle Kinder zur Pflichtförderung werden. Es soll für praktisch tätige Pädagogen eine andere Perspektive als die der alleinigen Deutschförderung von Vorschulkindern als Grundlage für die Bewältigung des pädagogischen Alltages in sprachlich heterogenen Kindergruppen aufgezeigt werden.

2 Bourdieu: Chancengleichheit und Sprache

Die PISA-Studie im Jahr 2000 hat gezeigt, dass in Deutschland die erreichte Ausbildung immer noch eng mit der sozialen Herkunft zusammenhängt.

Bourdieu führte im Jahr 1964 mit Passeron eine schriftliche Befragung von Soziologie-Studenten an mehreren französischen Universitäten durch, um die Auslesemechanismen im Bildungswesen zu untersuchen. Diese Studie mit dem Titel „Die Illusion der Chancengleichheit“ erschien 1971 erstmals in Deutschland.

Die Forscher berücksichtigen dabei Merkmale wie die Sprache, die Fächerverteilung und die Einstellung zur Bildung. Ziel der Untersuchung ist es, die Wahrscheinlichkeit für den Besuch einer Hochschule in Abhängigkeit zu dem Beruf der Eltern zu ermitteln. Es wird z. B. die Wahrscheinlichkeit des Studiums von Landarbeiterkindern untersucht. Dazu wird nicht allein ihr relativer Anteil an der Gesamtzahl der Studenten berücksichtigt, sondern es wird auch die Größe der Berufsgruppe der Landarbeiter im Gesamt der Bevölkerung beachtet. Hinzu kommt als zweite Größe zur Berechnung der Wahrscheinlichkeit des Hochschulbesuches die Zahl der neu immatrikulierten Landarbeiterkinder und somit wird nicht allein die Gesamtzahl der studierenden Landarbeiterkinder berücksichtigt.

Ein Ergebnis ist, dass die Aussichten auf ein Hochschulbesuch für den Sohn eines Führungskaders achtzigmal größer ist als für den Sohn eines Landarbeiters und vierzigmal größer für den Sohn eines Arbeiters als für den Sohn eines Landarbeiters (vgl. Bourdieu/Passeron 1971: 20).

Nach den Untersuchungen von Bourdieu und Passeron spielt die soziale Herkunft nicht nur bei dem Zugang zur Hochschule eine Rolle, sondern sie hat auch Einfluss auf die Art und Weise des Studiums. So hängt die Wahl des Studienfaches mit der Klassenherkunft eng zusammen. Unterpriviligierte Studenten studieren häufiger Fächer mit weniger Prestige; nur 3,6 Prozent der neu immatrikulierten Landarbeitersöhne studierten im Vergleich zu 15 Prozent der neu immatrikulierten Söhne von Freiberuflern und Führungskadern Medizin (vgl. Bourdieu/Passeron 1971: 24).

Die Studenten unterscheiden sich auch durch ihr Verhalten im Studium. Bourdieu und Passeron zeigen auf, dass sich die Studenten schon bei der Platzwahl im Hörsaal unterscheiden. Die Selbstverständlichkeit, sich in die erste Reihe des Hörsaals zu setzen, hängt mit dem von der Herkunftsfamilie gelernten Auftreten zusammen.

Somit werden in der Herkunftsfamilie von Akademikerkindern grundsätzliche Kompetenzen erlernt, von denen sie bei der Bewältigung eines Studiums profitieren.

Ein wesentlicher Bereich, der von der Herkunftsfamilie beeinflusst wird, ist die Fähigkeit zu kommunizieren. Deswegen sind Bourdieu und Passeron ausführlich auf die pädagogische Kommunikation an den Hochschulen eingegangen. Professoren setzen durch ihren sprachlichen „Habitus" ein Grundwissen an Begriffen und das Verstehen ihres Codes voraus. Da die Studenten in ihren Familien, je nach ihrer Herkunft, unterschiedlich sozialisiert worden seien, kann nicht davon ausgegangen werden, dass es sich bei der Lehre um ein einfaches Senden (vom Professor) und Empfangen (des Studenten) handele. Als Beispiel dafür geben Bourdieu und Passeron die Verwendung des Begriffs „Epistemologie" an, den die Professoren selbstverständlich gebrauchten, aber „mit großer Wahrscheinlichkeit 45 Prozent der Studenten für diesen Begriff entweder gar nichts oder abwegige Bedeutungen zu setzen wagen" (Bourdieu/Passeron 1971: 104).

Für Bourdieu ist die an den Hochschulen gesprochene Sprache für keinen, nicht einmal für die Kinder aus den privilegierten Klassen, „Muttersprache", sie sei jedoch, als anchronisches Amalgam älterer Sprachstufen, von der in in den verschiedenen sozialen Klassen gesprochenen Sprache unterschiedlich weit entfernt.

Die Abhängigkeit des Gebrauchs der Sprache von der Klassenherkunft wird von Bourdieu und Passeron zum Beispiel deutlich durch einen Vokabeltest offen gelegt. Dort fragen sie nach der Definition des nicht existierenden Begriffs „Gerophagie". Unterprivilegierte Studenten geben oft die Antwort „Ich weiß keine Definition" im Gegensatz zu Sorbonne-Studenten, die zum Beispiel die folgenden Antworten gaben:

> „Die Etymmologie ist folgende [...], Gerophagie ist also die Gewohnheit Greise zu essen, die bei gewissen, nicht-prometheischen Stämmen anzutreffen ist."
>
> „Wenn *Gero* von *geras* der Greis kommt, bezeichnet Gerophagie eine Form der Menschenfresserei, die sich mit Vorliebe auf die Population X richtet." (Bourdieu/Passeron 1971: 113 f.)

Die beiden Forscher sehen sich dadurch in ihrer Annahme bestätigt: Privilegierte Studenten verfügen über mehr Selbstsicherheit und Kompetenz im Umgang mit Sprache und bedienen sich dieser mit einer gewissen Arroganz, indem sie z. B. selbstsicher einen

Begriff interpretieren, der gar nicht existiert. Bourdieu beobachtete auch einen Unterschied von Sprechweise und Gestik der Kandidaten in der mündlichen Prüfung, die er als soziale Merkmale charakterisiert, an denen sich nach seinen Aussagen das Urteil des Prüfers orientiert; zu ihnen gehöre die Modalität des Sprachgebrauchs (Korrektheit, Akzent, Ton, Sprachrhythmus usw.), welche ihrerseits mit der Haltung, den Gesten, der Kleidung, der Aufmachung und der Mimik, als Einstellung zum Professor und zu der Examenssituation, zusammenhänge.

Bourdieu unterscheidet zwei gegensätzliche Typen der Einstellung zur Sprache: Im Gegensatz zu der häufig „forcierten" Sicherheit der Studenten aus den unteren und mittleren Klassen, die sich durch aufgesetzte Beredsamkeit, nicht ohne Misstöne, den akademischen Sprachnormen anzupassen trachte, bekunde die „ungezwungene" Sicherheit eine beherrschte Ausdrucksfähigkeit, welche in der Mühelosigkeit des Vortrags, der Gleichmäßigkeit des Tons und dem Stilprinzip der Untertreibung – alles zugleich Spielarten der Kunst, die Kunst zu verbergen –, durch Enthaltsamkeit gegenüber der Versuchungen sprachlicher Virtuosität gerade Virtuosität suggeriere. Bourdieu ordnet diese beiden Einstellungen zur Sprache zwei gegensätzlichen Typen der Spracherfahrung und des Verhältnisses von „Mutter"- und Bildungssprache zu: Der eine Typus ist gekennzeichnet durch den Zwang eines ausschließlich schulmäßigen Erlernens der Bildungssprache, der andere ist durch die unmerkliche Assimilation der kultivierten Anspielungs- und Gesellschaftssprache im Familienmilieu bestimmt (vgl. Bourdieu/Passeron 1971: 115).

In der von Bourdieu bezeichneten Volkssprache gibt es besonders häufig die Gewohnheit, verbale Information ganz oder nur teilweise durch gestische Hinweise auf die Situation zu ersetzen. Im diametralen Gegensatz dazu steht die „literarische Ellipse", die auf den Kontext der gesamten Bildung verweist. Bourdieu greift Satres These auf, nach der Satre annimmt, dass ihn das Aufwachsen in einem Milieu, in dem Wörter die Wirklichkeit der Dinge ausmachten, auf den Eintritt in eine intellektuelle Welt vorbereitete, die vom Prinzip der Allmacht der Ideen beherrscht wird.

Die „korrekte" Sprache des Unterrichts unterscheidet sich radikal von jener Sprache, die in den Randbemerkungen der Korrektoren als „Umgangssprache" oder „vulgär" bezeichnet wird. Nach Bourdieu zeigt sich dieser Unterschied im besonderen Maße an den Hochschulen, denn die objektive Funktion der Hochschule werde nirgends so deutlich wie in der Einstellung zur Sprache, die sie objektiv anerkenne, indem sie der mündli-

chen Mitteilung auf Kosten aller anderen pädagogischen Verfahren den absoluten Vorrang gebe. Kritisch charakterisiert Bourdieu die akademische Vernunft als eine List, mit deren Hilfe sich die Institution nach Bourdieus Aussagen den Lehrenden dienstbar macht, indem sie ihn verführt, sich ihrer zu bedienen und damit eine gesellschaftliche konservative Funktion besitzt. Die Lehrenden, so Bourdieus Kritik, unterwerfen sich gerade durch die scheinbare Freiheit der Lehre dem System und manifestieren damit die bestehenden Klassenverhältnisse. Durch die Einstellung zur Sprache kommen somit die Gesamtheit der Relationen, die zwischen Bildungssystem und der Struktur der Klassenbeziehungen bestehen, zum Ausdruck. Damit sind für Bourdieu, um den Umgang mit Sprache im Bildungssystem zu verändern, grundsätzliche Änderungen notwendig. Dieses Bildungssystem müsste in einer ganz anderen Relation zur Struktur der Klassenbeziehungen stehen, damit es nicht ausschließlich an den Normen des Bildungsbürgertums ausgerichtet wäre. Die Lehrenden müssten verpflichtet werden, sich an einer rationalen Pädagogik zu orientieren, und somit würde die „Verzauberung" des „Genies" des „Meisters" unweigerlich aufgehoben. Bisher schafft das Bildungssystem eine Situation, die immer eine Familiarisierung voraussetzt, deren sozialen Bedingungen nur in den Familien gegeben sind, deren Kultur die der herrschenden Klasse ist (vgl. Bourdieu/Passeron 1971: 116 ff.).

> „Da das System nicht explizit liefert, was es verlangt, verlangt es implizit, daß seine Schüler bereits besitzen, was es nicht liefert: eine Sprache und Kultur, die außerhalb der Schule durch unmerkliche Familiarisierung gleichzeitig mit der entscheidenden Einstellung zur Sprache und Kultur ausschließlich auf diese Weise erworben werden kann. Da es eine Form des Lehrens und Lernens perpetuiert, die in ihrer Pädagogik und teilweise auch in ihren Inhalten kaum von der Familienerziehung abweicht, bietet es eine Art der Bildung und des Wissens, die nur denen wirklich zugänglich ist, welche die implizit vorausgesetzte Bildung bereits besitzen." (Bourdieu/Passeron 1971: 126)

Seine Mangelhaftigkeit stellt das Bildungssystem demnach selbst heraus, indem es die Leistungen sanktioniert, die nur über reines Schulwissen erreicht werden können und die Leistungen, die durch familiären Vorbildung beeinflusst sind, belohnt. So

> „bildet die ungleiche Verteilung des *bildungstechnisch rentablen sprachlichen Kapitals* auf die verschiedenen sozialen Klassen eine der verborgensten Vermittlungen für die (statistisch greifbare) Abhängigkeit zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg, auch dann, wenn dieser Faktor je nach der Konstellation, in der er steht und infolgedessen je nach den verschiedenen Schultypen und Stufen des Studienganges, ein unterschiedliches Gewicht hat." (Bourdieu/Passeron 1971: 110)

Das sprachliche Kapital beeinflusst immer den Werdegang eines Schülers, die Auslese beginnt in den ersten Schuljahren, aber der sprachliche Habitus beeinflusst den weiteren Bildungswerdegang bis hin zur Universität. Die Sprache ist nicht nur Kommunikations-

mittel, sondern sie liefert ein System mehr oder weniger komplexer Kategorien, so dass die Fähigkeit komplexe logische oder ästhetische Kategorien aufzuschlüsseln und zu gebrauchen nach Bourdieus These zum Teil von der Komplexität der von zu Hause mitgebrachten Sprache abhängt.

Nach Fuchs-Heinritz und König arbeitete Bourdieu verschiedentlich an Ansatzpunkten für eine rationale Pädagogik. Aus diesen Vorschlägen ergibt sich für die Autoren,

„dass für Bourdieu aus der Analyse des Bildungssystems keineswegs Defaitismus folgen muss (etwa in dem Sinne einer deprimierten Abwertung der Anforderungen, die Universität und Wissenschaft an alle Studierenden stellen, nachdem deren heimliche Funktion ‚entlarvt' ist). Als wichtigstes Hilfsmittel nennt er: Die akademischen Dozenten müssten sich dazu verstehen, insbesondere den Studierenden aus Familien mit geringem kulturellen Kapital zunächst die Technik des Studierens und des wissenschaftlichen Arbeitens zu lehren. Auch den Lehrern an den Schulen macht Bourdieu entsprechende Vorschläge." (Fuchs-Heinritz/König 2005: 44)

In seiner Studie „Die feinen Unterschiede" (1979), die 1982 erstmals ins Deutsche übersetzt wurde, hat Bourdieu diesen Gedanken der sozialen Ungleichheit weiterverfolgt. Bourdieu charakterisiert dort die französische Gesellschaft, die als Beispiel für westliche Industrienationen gesehen werden kann, als Klassengesellschaft. Die Klassen unterscheiden sich durch die Verfügung von drei Kapitalsorten, dem ökonomischen, dem kulturellen und dem sozialen Kapital.

„Das *ökonomische Kapital* ist unmittelbar und direkt in Geld konvertierbar und eignet sich besonders zur Institutionalisierung in der Form des Eigentumsrechts; das *kulturelle Kapital* ist unter bestimmten Voraussetzungen in ökonomisches Kapital konvertierbar und eignet sich besonders zur Institutionalisierung in Form von schulischen Titeln; das *soziale Kapital*, das Kapital an sozialen Verpflichtungen oder ‚Beziehungen', ist unter bestimmten Voraussetzungen ebenfalls in ökonomisches Kapital konvertierbar und eignet sich besonders zur Institutionalisierung in Form von Adelstiteln." (Bourdieu 1983: 185)

Das kulturelle Kapital wird von Bourdieu in drei Formen unterschieden:

„Das kulturelle Kapital kann in drei Formen existieren: (1.) in verinnerlichtem, *inkorporiertem Zustand*, in Form von dauerhaften Dispositionen des Organismus, (2.) in *objektiviertem Zustand* in Form von kulturellen Gütern, Bildern, Büchern, Lexika, Instrumenten oder Maschinen, in denen bestimmte Theorien und deren Kritikern, Problematiken usw. Spuren hinterlassen oder sie verwirklicht haben, und schließlich (3.) in *institutionalisiertem Zustand*, einer Form der Objektivation, die deswegen gesondert gehandelt werden muß, weil sie – wie man beim schulischen Titel sieht – dem kulturellen Kapital, das sie garantieren soll, ganz einmalige Eigenschaften verleiht." (Bourdieu 1983: 185)

Das Verfügen über Kapital hat Einfluss auf Bildungschancen und Lebensqualität, weil die „Konfiguration" der verschiedenen Kapitalsorten die Position von Menschen im sozialen Raum bestimmt.

„Erziehungswissenschaftlich ausgedrückt können diese Kapitalkonfigurationen als die sozialräumlichen Sozialisationsbedingungen verstanden werden, in denen Kinder und Ju-

gendlichen aufwachsen, in deren soziale Positionierung im gegebenen sozialen Raum und somit ihre Beteiligungschancen im Feld der Bildung bestimmen.“ (Schroeder 2000: 178)

Bourdieu teilt die französische Gesellschaft anhand der diachronen Verteilung von Kapitalumfang und Kapitalstruktur (d. h. der Relation von ökonomischen und kulturellem Kapital) in drei Klassen ein:

- Die herrschende Klasse teilt er in die Fraktionen der „herrschenden Herrschenden“ mit hohem ökonomischen und geringerem kulturellen Kapital und den „beherrschten Herrschenden“ mit hohem kulturellem und geringem ökonomischen Kapital ein.
- Die zweite Klasse bildet das Kleinbürgertum.
- Die dritte Klasse bilden die Beherrschten. (vgl. Bourdieu 1994)

Diesen Klassen ordnet Bourdieu das Prinzip des „Geschmacks“ zu. Er unterscheidet drei Geschmacksarten, die durch die Sozialisation und die gesellschaftliche Platzierung ausgebildet werden.

Die herrschende Klasse verfügt über den „reinen oder legitimen“ Geschmack, das Kleinbürgertum über den „mittleren“ bzw. den „prätentiösen“ Geschmack und die Klasse der Beherrschten verfügt über den Geschmack des Notwendigen, den Bourdieu als „populären“ oder „barbarischen“ Geschmack bezeichnet (vgl. Bourdieu 1994: 60 f.).

Die Klassen grenzen sich nach Bourdieu durch Geschmack und dem damit verbundenen Lebensstil voneinander ab. In der Sozialisation erwirbt der Mensch seine Haltung zur Welt, seine Dispositionen etc. Dies bezeichnet Bourdieu als „Habitus“. Ein Mensch hat in seiner Herkunftsfamilie gelernt, wie „man“ isst, wie „man“ einen Raum betritt und wie „man“ spricht. Der Habitus dient dazu, sich von der anderen Gruppe, zu der man nicht gehört und auch nicht gehören will, immer wieder abzugrenzen. Menschen erkennen sich anhand des „Habitus“ wieder, der immer als Klassenhabitus zu verstehen ist:

„Die wissenschaftliche Einteilung in Klassen führt zur gemeinsamen Wurzel der von den Akteuren geschaffenen klassifizierbaren Praxisformen und ihren klassifizierenden Urteilen über die eigene Praxis so gut wie die der anderen: der Habitus ist *Erzeugungsprinzip* objektiv klassifizierbarer Formen von Praxis und *Klassifikationssystem* (principium divisiones) dieser Formen. In der Beziehung dieser beiden den Habitus definierenden Leistungen: der Hervorbringung klassifizierbarer Praxisformen und Werke zum einen, der Unterscheidung und Bewertung der Formen und Produkte (Geschmack) zum anderen, konstituiert sich die *repräsentierte soziale Welt*, mit anderen Worten *der Raum der Lebensstile*.“ (Bourdieu 1994: 277 f.)

Ein Wiedererkennungsmerkmal ist der Gebrauch der Sprache. Der Sprachgebrauch kann sich dadurch unterscheiden, ob schnell, mit gezielten Pausen etc. gesprochen wird. Die Körpersprache unterscheidet Bourdieu je nach Klassenhabitus so:

„[...] dort heftiges Gestikulieren und bewegtes Mienenspiel, hier Bedächtigkeit: ‚die langsame Gebärde', ‚der langsame Blick' des Adels nach Nietzsche, Zurückhaltung und Kaltblütigkeit als Zeichen höheren Rangs." (Bourdieu 1994: 288)

Durch die „feinen Unterschiede" im Gebrauch der Sprache werden Klassengrenzen aufrecht gehalten und immer wieder neu geschaffen. Das heißt im Bezug auf Chancengleichheit, dass Kinder mit unterschiedlichen Voraussetzungen, auch hinsichtlich des Sprachgebrauchs, in das Bildungssystem eintreten. Nach Bourdieu wird im Bildungssystem die „legitime Sprache", neben anderen automatisch mitgebrachten Fähigkeiten der herrschenden Klasse, vorausgesetzt.

„[...][ist] auf den ersten Augenschein die noch weniger sichtbare Wirkung der Schulinstitution in Rechnung zu stellen, die diese vermittels ihr eigentümlichen Bedingungen der Lehr- und Lernsituation entfaltet (und darin den Einfluß der bürgerlichen Familie noch verstärkt): Der Bildungstitel bildet eine Art Folie, auf der sich bestimmte Existenzbedingungen abzeichnen – konstitutive Bedingungen gleichermaßen für die Erlangung der Titel wie den Erwerb der ästhetischen Einstellung, der von der legitimen Kultur stets noch stillschweigend aber umso nachdrücklicher abverlangte Preis für den Eintritt in ihr Universum." (Bourdieu 1994: 57)

Welche Sprache oder welcher Sprachgebrauch zum „legitimen" Sprachgebrauch erhoben wird, hängt stark mit gesellschaftlichen Machtinteressen zusammen. Der gesellschaftliche Standort eines Menschen bestimmt, ob sein Sprachgebrauch ein „legitimer" Sprachgebrauch ist oder nicht. Dabei spielt das Zusammenspiel der verschiedenen Kapitalsorten, über die Menschen verfügen, eine wesentliche Rolle. Ohne ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital kann eine Sprache nicht zu einer gesellschaftlich legitimen Sprache erhoben werden. Das Schaffen von Nationalsprachen wurde bzw. wird unter anderem durch das Bildungssystem erreicht und nur gesellschaftlich hochstehende Personen verfügen über die Kapitalien, dieses zu beeinflussen.

Nach Bourdieu spielt die Klassenherkunft selbst nach dem Erreichen von gleichen Bildungsabschlüssen eine Rolle und zwar in diesen Bereichen, in denen kein Schulwissen gefragt ist. Kinder aus der „herrschenden Klasse" sind zum Beispiel in einem „ geschmackvollen" eingerichteten Zuhause mit Parkett anstatt Linoleum aufgewachsen. Sie haben schon als Kind das Beherrschen eines Musikinstruments, wahrscheinlich die Beherrschung des „legitimen Klaviers", und das automatische Verwenden der „legitimen Sprache" gelernt. Diese Lernumgebung verschafft Kindern, die aus der „herrschenden Klasse" stammen, von Geburt an einen frühen Vorsprung gegenüber Kindern, die aus dem Kleinbürgertum und der Klasse der Beherrschten stammen.

Da in der Schule die Werte der „herrschenden Klasse", wie der Gebrauch der „legitimen Sprache", vorrangig vertreten sind, wird der Vorsprung der Kinder, die aus der „herr-

schenden Klasse“ stammen, noch vergrößert. Auf der Grundlage Bourdieus Erkenntnisse ist die Herstellung von Chancengleichheit in der Schule unmöglich, da Kinder mit sehr unterschiedlichen Startvoraussetzungen in das, in Deutschland erst mit dem Schuleintritt beginnende, Bildungssystem eintreten und der Klassenunterschied so noch verschärft wird. Die Schule bezieht sich mit den von ihr geforderten Normen und Werten auf die Werte und den „Habitus“ der bürgerlichen Familie. Kinder, die aus diesen Familien stammen, haben somit automatisch eine Vorsprung, obwohl es doch heißt, jedes Kind könne, wenn es nur Leistung bringe, den gleichen Abschluss erreichen:

> „Die objektiven Mechanismen, die der herrschenden Klasse erlauben, das Monopol über die angesehensten schulischen Institutionen zu bewahren, auch wenn sie es bei jeder Generation zumindest scheinbar immer wieder aufs Spiel setzen, verbergen sich unter dem Mantel eines vollkommen demokratischen Ausleseverfahrens, das nur Verdienst und Talent gelten läßt [...].“ (Bourdieu 1973: 110)

Nach den Untersuchungen von Bourdieu könnte man zu dem Schluss kommen, dass der Einfluss der Familie auf die Sozialisation von Kindern derart stark ist, dass Chancengleichheit nicht möglich ist. Meine These ist aber, dass durch eine früh einsetzende Förderung eine Einflussnahme sehr wohl möglich ist, denn Kinder kämen dann schon früh mit anderen „Lebensstilen“ in Kontakt. Die Kinder lernten dann schon früh die verschiedenen Möglichkeiten des Sprachgebrauchs kennen. Kinder sind aus meiner Sicht in diesem Alter, wie später nie mehr, besonders sensibel für das Erlernen von Sprache und ihrer Struktur. Diese These soll nun im anschließenden Kapitel durch die Diskussion verschiedener Theorien zur Sprachentwicklung untersucht werden.

3 Spracherwerb

Für die Erstellung von Kriterien für Sprachförderungskonzepte im Vorschulalter, gehe ich zunächst der Frage nach, wie es Kindern gelingt, innerhalb der ersten Lebensjahre die Grundlagen für das Sprechen aufzubauen, um dann zu sprechen. Eine wichtige Frage ist, ob die Sprachfähigkeit des Menschen angeboren ist oder die Sprache peu à peu gelernt werden muss. Welches ist das erste Wort und warum? Ahmen die Kinder die Sprache der Erwachsenen nur nach und brauchen sie den Kontakt zu anderen Kindern?

Die Frage, wie und welche Sprache Kinder lernen, haben Forscher schon in allen Zeiten interessiert:

„Vor zweieinhalb Jahrtausenden machte der ägyptische König Psammetich I. [664 bis 610 v. Chr., Anm. d. Verf.] ein wissenschaftliches Experiment – eins von der brutalen Art, die sich der modernen Wissenschaft verbieten. Er wollte die Frage klären, welches die Ursprache des Menschen sei. Dazu ließ er zwei neugeborene Kinder in der Wildnis aussetzen, bei einem Ziegenhirten, der kein Wort zu ihnen sprechen durfte. Ihre einzigen Gefährten waren die Ziegen, die der stumme Hirt in ihre Behausung trieb und an deren Milch sie sich satt tranken. Würden sie von sich aus eine Sprache entwickeln? Welche? Nach zwei Jahren wurden sie zurück geholt. Sie sagten bek bek – vermutlich ahmten sie nur das Meckern der Ziegen nach, den einzigen Laut, den sie je gehört hatten.‘ Als Psammetichos es nun selbst gehört hatte, erkundigte er sich danach, ob das Wort »bekos« in irgendeiner Sprache irgendetwas bedeutet‘, erzählt Herodot, der den Vorfall überliefert hat.‘ Er erfuhr, dass die Phryger das Brot »bekos« nannten.‘ Für den königlichen Psycholinguisten war damit der Fall entschieden: Das Phrygische mußte die Ursprache der Menschen sein, die Phryger das älteste Volk.

Genau das gleiche Experiment schreibt der Chronist Salimbene von Parma dem Stauffer-kaiser Friedrich II., zu - mit dem Unterschied, daß der feststellen wollte, ob die Kinder Hebräisch, Griechisch, Latein, Arabisch oder, interessante Variante, die Sprache der Eltern spächen; daß sie ferner von Ammen aufgezogen wurden, die kein Wort an sie richten und ihnen keinerlei Zuneigung zeigen durften; und: daß sie alle starben, denn, so Salimbene,‘ sie vermochten nicht zu leben ohne das Händepatschen und das fröhliche Gesichterschneiden und die Koseworte ihrer Ammen und Näherinnen.‘“ (Zimmer 1986: 7 in Iven 2006: 34)

Um die Frage zu klären, wie Sprache generell erworben wird, werde ich verschiedene Theoriestränge der Spracherwerbsforschung, die des Nativismus, des Kognitivismus und des Interaktionismus vorstellen.

Allerdings

„[...] empfiehlt es sich auch nicht, eine der vier Positionen vorbehaltlos zu umarmen. Eher sieht es so aus, als hätte jede irgendwo recht: der Interaktionismus, der Nativismus, der Kognitivismus und sogar an untergeordneter Stelle der Behaviorismus (denn auch etwas Lernen durch Imitation, Assoziation und Verstärkung ist beim Spracherwerb sicher im Spiel). Jede macht sich aus einer anderen Richtung an der Wahrheit zu schaffen. Irgendwann werden sie zusammenfinden.“ (Zimmer 1986: 70 zit. nach Jampert 2002: 19)

3.1 Nativistische Theorien des Spracherwerbs

3.1.1 Noam Chomsky

Noam Chomsky, als ein Hauptvertreter der nativistischen Spracherwerbstheorien, und seine Nachfolger haben die letzten Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts in unterschiedlicher Form die Spracherwerbsforschung dominiert (vgl. Laurén 2006).

Nativistische Konzeptionen des Erstspracherwerbs vertreten die Position,

> „[...] daß Sprachkenntnis – eine Grammatik – nur von einem Organsimus erworben werden kann, der mit einer strengen Restriktion im Hinblick auf die Form der Grammatik ‚prädisponiert' ist. Diese angeborene Restinktion ist, im kantischen Sinne, eine Vorbedingung für sprachliche Erfahrung, und sie scheint der entscheidende Faktor in der Bestimmung des Verlaufs und des Resultats der Spracherlernung zu sein." (Chomsky 1970: 149 zit. nach Klann-Delius 1999: 50)

Chomsky hat seine Theorie als Gegenposition zur der behavioristischen Theorie von Skinner entworfen. In seiner behavoristischen Theorie zieht Skinner, der davon ausgeht, dass verbales Verhalten, genau wie anderes Verhalten, durch Verhaltenresponses zu beschreiben sei, eine Verbindung zwischen tierischem und menschlichem Verhalten. Er beschreibt Verhalten mit Hilfe der Begriffe Stimulus, Reinforcement (Verstärkung) und Deprivation. Nach Skinners Erkenntnissen verläuft der Sprachlernprozess so:

In der prälinguistischen Phase bildet das Kind zunächst nicht-reaktive Laute, die im Gegensatz zu den „elicited Responses" (hervorgerufenen Reaktionen) als „ermitted Responses" (geäußerten Reaktionen) oder „Operants" (spontanes, emittierendes Verhalten) bezeichnet werden. Diese ersten Versuche der Artikulation stellen das Ausgangs- bzw. Rohmaterial für den darauf folgenden Gestaltungsprozess dar. Die Kinder nähern sich dann durch selektive Verstärkung mit ihren Lauten der Erwachsenensprache an. Das gesamte verbale Repertoire wird nach Skinner mittels instrumenteller Konditionierung synthetisch aufgebaut, indem nach den Lauten die diskreten Wörter kommen. Darauf folgen kurze und dann immer länger werdende verbale Sequenzen bis hin zu Aufforderungen (mands) und Feststellungen (tacts) (vgl. Grimm 1977: 13 f.).

Chomsky kritisiert, dass eine Theorie, die durch Tierexperimente belegt werden könne, sich nicht auf das sprachliche Verhalten von Menschen übertragen lasse, denn für Chomsky ist das sprachliche Verhalten so komplex, das es sich nicht einfach durch eine Stimulus-Response-Konstellation erklären lässt. Aus der Perspektive Chomskys kann ein Kind völlig neue Äußerungen produzieren und verstehen. Dieser Vorgang sei nicht mit Skinners Begriffen des Reinforcement und der Imitation zu fassen.

Außerdem stellt Chomsky die These auf, dass die Sprache generativ ist, d. h., dass jeder Satz über eine Tiefen- und eine Oberflächenstruktur verfügt und dass das Kind für den Spracherwerb speziell vorprogrammiert ist. Nach der Kritik Chomskys hat Skinner mit seiner „black box" das Kind als Organismus vollkommen in seiner Theorie vernachlässigt.

Für Chomsky ist die Sprache hingegen etwas spezifisch Menschliches; die Eigenschaft der Sprache ist die Kreativität, und es gibt nach Chomsky eine äußere und eine innere Sprache. Ihm ist es wichtig, neben den Oberflächenstrukturen auch die Mechanismen aufzudecken, die dem kreativen Aspekt des Sprachgebrauchs und dem Ausdruck semantischer Inhalte zugrunde liegen. Außerdem sucht er nach Gesetzmäßigkeiten, die verschiedenen Sprachen zugrunde liegen. Der Spracherwerb ist nach der Theorie Chomskys nicht von den psychischen Strukturen des Kindes zu trennen, d. h. die angeborenen Dispositionen müssen berücksichtigt werden. Die Sprache werde von dem Kind in einem Entwicklungsabschnitt, in dem die kognitiven Fähigkeiten noch nicht ganz entwickelt sind, relativ schnell gelernt. Die Sprache der Umwelt des Kindes habe einen unsystematischen Charakter und weise überdies viele Störfaktoren auf. Nach Chomsky sind die Sprachkompetenzen von Kindern von der Umgebung, in der sie aufwachsen, unabhängig (vgl. Grimm 1997: 13 f.).

Chomskys Fazit ist, dass das Kind über angeborene Universalien zum Gebrauch der Sprache und ihrer Grammatik verfügt. Dieses dem Kind angeborene und genetisch bestimmte System nennt Chomsky LAD (language acquisition device). Das LAD kann als ein Arsenal mentaler Schemata bezeichnet werden, die vorgeben, welche Strukturen in der menschlichen Sprache möglich sein können (vgl. Wode 1988: 53).

Das LAD bietet dem Kind folgende Möglichkeit:

> „Nachdem es eine zulässige Hypothese gewählt hat, kann es induktiv Daten zum Zweck einer korrektiven Handlung benutzen, wobei es seine Wahl bestätigt oder nicht bestätigt. Ist einmal die Hypothese hinreichend gut bestätigt, dann kennt das Kind die durch die Hypothese definierte Sprache: folglich reicht seine Kenntnis unermeßlich weit über seine Erfahrung hinaus und befähigt es in der Tat, viele Erfahrungsdaten als fehlerhaft und abweichend zu charakterisieren." (Chomsky 1970a: 50)

Dies beschreibt das von Chomsky benannte Hypothesenbildungsverfahren. Nach Chomsky verfügt das Kind über drei Elemente, die es für den Spracherwerb mitbringt:

1. Das Hypothesenbildungsverfahren
2. Sprachliche Universalien
3. Hypothesenbewertungsverfahren (vgl. Szagun 1986: 74).

Chomsky nimmt an, dass es linguistische Universalien gebe:

„Wir wollen die ‚Universelle Grammatik' (UG) als das System von Prinzipien, Bedingungen und Regeln definieren, die Elemente bzw. Eigenschaften aller menschlichen Sprachen sind, und zwar nicht nur zufälligerweise, sondern eben aus der Notwendigkeit – wobei ich natürlich an eine biologische, nicht an eine logische Notwendigkeit denke." (Chomsky 1977: 41)

Chomsky differenziert die sprachlichen Universalien in „substantielle" und „formale" Universalien. Die „substantiellen Universalien" bedeuten, dass jede Sprache aus Konsonanten und Vokalen besteht, dass sie über Verben und Nomen verfügt usw. und dass aus den Einheiten, wie Nominalphrasen und Verbalphrasen, Sätze gebildet werden; dabei fungieren sie als Subjekt, Prädikat und Objekt. Das ist für Chomsky eine Gemeinsamkeit aller Sprachen dieser Welt.

„Eine Theorie der substantiellen Universalien behauptet, daß bestimmte Einheiten, die in jeder Sprache vorkommen, aus einer festgesetzten Klasse von Einheiten entnommen werden." (Chomsky 1970a: 36)

Die „formalen" Universalien beziehen sich auf die Art der Regeln einer Grammatik und wie diese verknüpft werden. Der interne Aufbau generativer Grammatiken, wie die generative Transformationsgrammatik, wird von Chomsky als ein Kandidat für formale Universalien gesehen:

Das

„impliziert, daß alle Sprachen demselben Muster nach angelegt sind, aber impliziert nicht, daß es irgendeine Punkt-für-Punkt-Entsprechung zwischen den einzelnen Sprachen gibt." (Chomsky 1970b: 37)

Das Kind ist somit prädisponiert, eine Transformationsgrammatik auszubauen um sich mit den Daten auseinander setzen zu können.

Chomsky hält noch ein weiteres Merkmal für wichtig, nämlich, dass Sprache, somit alle Sprachen, über eine Oberflächen- und Tiefenstruktur verfügen. Als Beispiel hier folgende Sätze:

Manche Menschen sind schwer zu verstehen.
Manche Menschen sind unfähig zu verstehen.

Betrachtet man die Sätze nach der vorgestellten „Phrasenstrukturgrammatik" haben die Sätze die gleiche Struktur. Die Sätze besitzen, aber ohne Zweifel, auf einer anderen Ebene eine andere Bedeutung. Obwohl die Oberflächenstrukturen gleich aussehen, haben die Sätze auf einer tieferen Ebene eine andere Struktur.

Es gibt auch das umgekehrte Phänomen, nämlich, dass Sätze eine unterschiedliche Struktur auf der Oberfläche aufweisen, aber dennoch eine ähnliche Bedeutung haben. Dafür gibt sie ein Beispiel, das sich auf Aktiv- und Passivsätze bezieht:

Die Katze fraß zwei Mäuse.
Zwei Mäuse wurden von der Katze gefressen.

Szagun beschreibt, dass Chomsky deswegen gezwungen gewesen sei, zwischen „Tiefenstruktur“ und „Oberflächenstruktur“ zu unterscheiden. So hätten Aktiv- und Passivsätze in Chomskys Grammatik die gleichen Tiefenstruktur, aber eine unterschiedliche Oberflächenstruktur. Die Tiefenstruktur werde mittels „Transformationen“ in unterschiedliche Oberflächenstrukturen umgewandelt.

Szagun stellt heraus, dass es für Chomsky unbedingt zur Beschaffenheit der Sprache gehöre, dass sie Tiefenstrukturen und Oberflächenstrukturen habe. Für Chomsky genügt es für eine adäquate Beschreibung der Sprache nicht, die Satzkonstituenten und deren mögliche Umordnung zu bestimmen. Satzsegmente, die als Einheiten behandelt werden können, heißen in der sog. Phasenstrukturgrammatik Konstituenten. In dem Beispielsatz geschieht mehr als nur eine Umordnung der Konstituenten des Aktivsatzes und das Hinzufügen von *werden* und *von*. In dem Beispielsatz wird die Vertauschung von Subjekt und Objekt, und die Addition von *wurde* und *von* vorgenommen, nachdem *fraß* verschwunden ist und *gefressen* hinzutritt. Das Hilfsverb erhält die Endung der 3. Person Plural und schließlich wird noch der Artikel von *Katze* angepasst. Chomsky schließt aus seinen Beobachtungen als Fazit, dass der Passivsatz von dem Aktivsatz gar nicht abgeleitet wird, sondern von einer „abstrakten Form“ des Satzes. Diese Form nennt Chomsky die Tiefenstruktur, die ein abstraktes Schema ist, das in der gesprochenen Sprache niemals realisiert wird. In ihr unterscheiden sich Subjekt und Objekt, aber sie ist, obwohl sie dem Aktivsatz für Szagun näher sein mag, weder aktiv noch passiv. So hält Chomsky eine Transformationsgrammatik für notwendig, um Sprache adäquat zu beschreiben (vgl. Szagun 1986: 13 f.).

Szagun beschreibt die Theorie Chomskys als eine Theorie, die in Sätzen ein abstraktes, allgemein anwendbares Muster sieht. Wörter lassen sich in Einheiten zusammenfassen, und diese Einheiten sind hierarchisch angeordnet. Ein Beispiel ist der Satz: „*Der Junge traf den Ball*“. Einige Wörter gehören näher zusammen als andere. „*Der Junge*“ wird als Einheit empfunden und „*den Ball“*, aber nicht „*traf den“*. Eine größere Art von Einheit kann dann noch „*traf den Ball*“ bilden. Diese Einheiten werden verdeutlicht, indem

im Folgenden gezeigt wird, wie man Zusammengehöriges durch ein anderes Wort ersetzen kann.

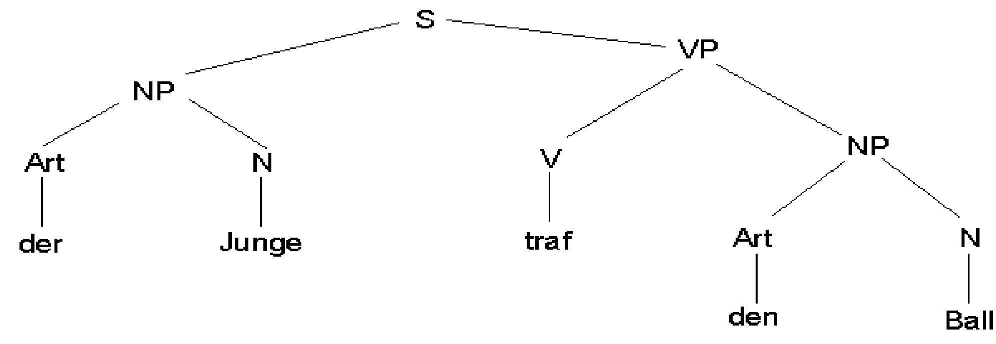
Der	Junge	traf	den	Ball

Er	traf	ihn

Er	handelte

Die verschiedenen Konstituenten können mit Namen versehen werden. In dem Beispielsatz bilden die Artikel (Art) *„der“* und das Nomen (N) *„Junge“* eine Nominalphrase (NP). Das Verb (V) *„traf“* bildet zusammen mit dieser Nominalphrase die Verbalphrase (VP) *„traf den Ball“*. Die als Einheiten oder Konstituenten zusammengefassten Wörter geben Auskunft über grammatikalische Funktionen, wie „Subjekt des Satzes“, „Prädikat des Satzes“, „Objekt des Prädikats“. Diese Informationen sind nach Chomsky notwendig, damit der Satz verstanden werden kann.

Diese hierarchische Struktur wird als Baumdiagramm besonders deutlich:



(Szagun 1986: 11 f.)

Die Bildung solcher Satzstrukturen werden in der Phrasenstrukturgrammatik formalisiert. Dort bildet (S) das Anfangssymbol. Dieses wird dann so lange ersetzt, bis ein Satz „generiert“ ist:

1. S ⇨ Np + VP
2. NP ⇨ Art + N
3. VP ⇨ V + NP
4. Art ⇨ der, den
5. N ⇨ Junge, Ball
6. V ⇨ traf

„S wird durch NP + VP ersetzt, und danach erlaubt die Regel 2, NP durch Art +N zu ersetzen, wie es Regel 4 erlaubt, Art durch *der,* und Regel 5, N durch *Junge* zu ersetzen. Jetzt sind wir bei einem Endsymbol angelangt, das nicht mehr weiter ersetzt werden kann. Wir gehen zum nächsten Element des Anfangssymbols, VP, zurück. Durch Anwendung von Regel 3 wird V + NP. V wird durch *traf* ersetzt, indem wir Regel 6 anwenden, und NP wird

durch Regel 4 und 5 zu *den Ball.* Damit ist das Generieren des Satzes abgeschlossen.“ (Szagun 1986: 11 f.)

Regeln werden nach Chomsky zum Generieren von Sätzen nicht bewusst angewandt. Diese Regeln stellen das sprachliche „Wissen“ bzw. die „Kompetenz“ dar, die Chomsky von der „Performanz“ unterscheidet. „Performanz“ ist in der Theorie Chomskys gehörten Äußerungen zugeordnet, die zum Beispiel wegen emotionaler Erregung, Ablenkung etc. auch ungrammatische Sätze beinhalten können. Die „Kompetenz“ wird in der Theorie Chomskys als System abstrakter Regeln beschrieben. Für Szagun führt dieser Aspekt in der Theorie Chomskys zu der Schwierigkeit, dass der Zusammenhang zwischen dem Gebrauch der grammatischen Regeln und ihrer Beziehung zum psychologischen Prozess des Sprachverstehens und -benutzens, nicht geklärt wird.

Szagun hebt noch einen weiteren Punkt der Theorie Chomskys hervor:

„Er [Chomsky] betont die Kreativität der Sprache. Darunter versteht er einmal, daß Äußerungen nicht durch externe Situationen völlig vorhersagbar sind. Weiter versteht er darunter die Fähigkeit des Menschen, beliebig viele neue Sätze produzieren und verstehen zu können. Man muß nicht jeden Satz langsam in einer bestimmten Situation mittels Verstärkung erlernen. Im Gegenteil, wir produzieren und verstehen laufend neue Sätze [...].“ (Szagun 1986: 15)

Damit wird die Kritik Chomskys an Skinner deutlich, denn für Chomsky lernt das Kind nicht sprechen, indem es jeden Satz als Response zu einem bestimmten Stimulus erlernt.

Das Hypothesenbewertungsverfahren ist wichtig für den Fall, dass die Daten von mehr als einem Regelsystem bestimmt werden können. Szagun nimmt das folgende Beispiel:

mi-gol	„Käse“	*no-pol*	„Tintenfisch“
mi-kann	„Milch“	*no-ban*	„Aal“
mi-gag	„Joghurt“	*no-pap*	„Krabbe“
no-pat	„Butter“	*no-pit*	„Hai“

(Szagun 1986: 75)

Eine Hypothese, die das Kind aufstellen könnte, wäre dass alle Milchprodukte am Anfang die Silbe mi- und alle Fische no- aufweisen. Eine sinnvollere Hypothese wäre, dass mi- am Anfang von Wörtern zu finden ist, die mit g und k anfangen und no- am Anfang von Wörtern ist, ist die mit p oder b anfangen. Die Frage ist nun, warum die zweite Regel die bessere Regeln sein soll. Sie sei insofern besser, weil sie keine Ausnahme zulasse. Chomskys Idee ist, dass die Kinder bei dem so genannten Hypothesenbewertungsverfahren die Grammatik beim Abwägen auswählen, die am leistungsvollsten ist. Allerdings erklärt Chomsky nicht, wie dieser Prozess von Statten geht.

Auf die Frage, was wir wüssten, wenn wir fähig seien eine Sprache zu sprechen und zu verstehen, hat Chomsky geantwortet:

„[...] wir versuchen dabei, eine Grammatik zu konstruieren, eine Theorie der jeweiligen Sprache, die beschreibt, wie diese Sprache jeder sprachlichen Äußerung spezifische mentale Repräsentationen zuschreibt und auf diese Weise die Form und Bedeutung der Äußerung bestimmt. Die **zweite** und weitaus schwerere Aufgabe führt uns darüber hinaus auf die Ebene der echten Erklärung. Hierbei versuchen wir, eine Theorie der Universalgrammatik zu konstruieren, eine Theorie der feststehenden und invarianten, das menschliche Sprachvermögen konstituierenden Prinzipien sowie der mit ihnen verbundenen Variationsparameter. Wir können dann die einzelnen Sprachen letztendlich herleiten, indem wir die Parameter in der einen oder anderen Weise festlegen. Darüber hinaus können wir, bei Gegebenheiten des Lexikons (das ebenfalls den Prinzipien der Universalgrammatik gehorcht) und sobald die Parameter auf eine bestimmte Weise festgelegt sind, erklären, warum die Sätze der in Frage stehenden Sprachen die Form und Bedeutung haben, die sie tatsächlich haben, indem wir ihre strukturierten Repräsentationen aus den Prinzipien der Universalgrammatik ableiten.“ (Chomsky 1996a: 131)

Die LAD-Konzeption ist nach Klann-Delius an zwei Punkten kritisiert worden:

1. „Das Hypothesenverwertungsverfahren, aber auch das Hypothesenbildungsverfahren sind unzureichend bestimmt. Damit läßt sich in dem Modell nicht erklären, wie es zu den systematischen Entwicklungsabfolgen im Spracherwerb kommt. Das Kind wählt ja nicht einfach die korrekte Struktur aus dem Input aus. Es konstruiert die korrekten Strukturen in einem Lernprozeß. Dieser Lernprozeß verläuft über eine Reihe von Zwischenstufen, d. h. es gibt offenbar eine Abfolge von Hypothesenbildungen. Warum aber bestimmte Hypothesenbildungen systematisch vor anderen auftreten, kann das LAD Modell nicht erklären.

2. Mit dem LAD-Modell kann nicht sichergestellt werden, daß das Kind wirklich eine korrekte Grammatik bildet. Dazu müßte es nämlich erkennen können, warum seine Hypothesen falsch sind. Es müßte also negative Evidenzen im Input vorfinden. Das ist aber nicht der Fall. Ohne diese negativen Evidenzen kann das Kind aber nicht wissen, ob seine Hypothesen per Zufall im Datenmaterial bestätigt wird oder ob sie deshalb nicht im Datenmaterial vorgefunden wird, weil sie falsch ist.“ (Klann-Delius 1999: 51 f.)

Szagun fasst zusammen:

„Es ist wichtig zu sagen, was ein Wissen im Sinne einer genetischen Prädisposition nicht bedeutet. Und um diesen Punkt hat es bei der Interpretation von Chomskys Theorie viele Mißverständnisse gegeben. Sprachliche Strukturen, die genetisch prädisponiert sind, müssen sich nicht von Beginn der Sprachentwicklung an im Sprachverhalten manifestieren. [...]

Wichtig ist bei Chomsky, daß Sprache sich aus angeborenem, rein **sprachlichem** Wissen entwickelt. Andere, vor- oder nichtsprachliche geistige Fähigkeiten des Kindes sind nicht notwendig. Chomsky sieht die Sprachentwicklung als ein Phänomen, das isoliert dasteht und zu anderen geistigen Entwicklungen des Kindes in keiner Beziehung steht. Sprache erklärt sich aus sich selbst.“ (Szagun 1986: 78)

3.1.2 Lenneberg

Lenneberg ist, wie Chomsky, ein Vertreter des nativistischen Ansatzes des Spracherwerbs. Er vertritt die Ansicht, dass es einen festen Entwicklungsablauf der Sprachentwicklung aller Kinder gebe.

Dieser wird hier von der vorsprachlichen Entwicklung bis zu der Entwicklung zum vierten Lebensjahr kurz vorgestellt:

Lennebergs These ist, dass es zwei verschiedene Arten von Vokalisation gibt, die jeweils ihre eigene Entwicklungsgeschichte haben. Als erste Gruppe bezeichnet Lenneberg all die Vokalisation, die mit dem Schreien zusammenhängen. Die zweite Gruppe bilden laut Lenneberg die Vokalisationen, die mit den „akustischen Manifestationen der Sprache“ verschmelzen. Diese zweite Art der Laute treten erst nach der sechsten und achten Woche auf. Für Lenneberg beginnen sie mit kurzen, schwachen Gurr-Lauten, die ziemlich regelmäßig auf die Lächelreaktion folgen. Diese Reaktion könne durch einen bestimmten Reiz, wie einem Gegenstand, der einem Gesicht ähnlich sieht, ausgelöst werden.

Am besten stellen sich nach Lenneberg diese Gurr-Laute zwischen der zehnten und der dreizehnten Woche ohne Unterschied, ob es sich um ein Gesicht oder um eine Attrappe handelt, ein. Wenn die Kinder älter seien, müsse der Reiz spezifischer sein und nur ein dem Kind vertrautes Gesicht könne diese Reaktion hervorrufen (vgl. Lenneberg 1977: 337 f.).

Lenneberg beschreibt, dass die Gurr-Laute, die nach seinen Beobachtungen gegen Ende des zweiten Monats auftreten, sich deutlich von Schrei-Lauten unterscheiden. Bei den Gurr-Lauten bewegten sich einige Artikulationsorgane; beim Schreien blieben sie relativ unbewegt.

Gurr-Laute sind für Lenneberg nicht mit „bestimmten Sprachlauten“ zu beschreiben. Sie unterschieden sich deutlich von den Lauten, die Erwachsene zum Sprechen gebrauchten. Ab dem sechsten Monat beginnt nach dem Modell Lennebergs die Differenzierung der Gurr-Laute in vokalische und konsonantische Bestandteile. Diese Laute bilden laut Lenneberg Konfigurationen, die denen des Sprechens nicht unähnlich sind; sie können aber noch nicht als vereinzelt vorkommende Sprachlaute einer natürlichen Sprache verstanden werden. So bringe die Mutter, die die Gurr-Laute ihres Kindes nachahme, ganz andere Laute als der Säugling hervor.

Die Ursache dafür ist, dass die Koordination von Atmung, Kehlkopf und Mundrachen noch nicht richtig funktioniert. Dennoch erfolgen die ersten Wörter nach der Beschreibung Lennebergs auch schon dann, wenn die Artikulation noch nicht richtig funktio-

niert, denn die Koordination sei eben nicht der Meilenstein in der Sprachentwicklung von Kindern.

Die ersten Kennzeichen einer natürliche Sprache sind für Lenneberg erkennbare Intonationen, wie sie zum Beispiel in Fragen, Ausrufen oder Bejahungen vorkommen. Der Beginn von Äußerungen scheint für Lenneberg nicht im Zusammenspiel einzelner Elemente zu liegen, sondern sie beginnt mit einem Klangmuster. Dieses differenziert sich in der weiteren Entwicklung in verschiedene Bestandteile. Lenneberg geht davon aus, dass der Mensch mit seinem Stimmtrakt in der Lage sei, ungefähr ein Dutzend verschiedene Einstellungen zu erzeugen. Im vorsprachlichen Entwicklungsstadium ist das Kind nach seinen Angaben noch nicht in der Lage seinen Kehlkopf zu kontrollieren. Durch die Vervollkommnung der Fertigkeit verschiedene Einstellungen und Kombinationen von Einstellungen zu beherrschen, wird eine Ordnung in die unkontrollierten Schwankungen der lauterzeugenden Bewegungen gebracht. Durch die Ordnung dieser zufälligen Laute entständen verschiedene Grundklassen der Laute (vgl. Lenneberg 1977: 337 ff.).

Beispiel eines primitiven Phonem-Repertoires:

	Stimme vorhanden	Stimme fehlend
Lippen rhythmisch bewegt	/b/- ähnliche Laute	p/ -ähnliche Laute
Lippen unbewegt	Vokalische Laute	_

(Lenneberg 1977: 341)

Lenneberg weist darauf hin, dass diese Einteilung für ihn rein akademisch zu sehen sei, denn er zweifelt daran, ob die Distinktion zwischen stimmhaften und stimmlosen Lippenlauten im ersten Stadium jemals vorkomme.

Als wichtigen Punkt hebt Lenneberg hervor, dass die ersten Wörter nicht aus akustischen, invarianten Lautklassen zusammengesetzt werden, sondern dass es gleichwertige Lautklassen gibt, bei der jede Klasse als primitives Phonem fungiert.

Schließlich werden die Lautklassen laut Lenneberg immer komplexer und die Differenzierung geht mit der Entwicklung artikulatorischer Fertigkeiten einher, bis die Ausprägung der Matrix der distinktiven Merkmale vollzogen ist. Dazu müsse das Kind noch die phonetischen Feinheiten seiner Umgebung lernen. Diese Entwicklung beschreibt

Lenneberg als eine späte Entwicklung, die erst im Alter von acht oder zehn Jahren entstehen kann.

Zwischen dem zwölften und achtzehnten Monat erzeuge, so Lenneberg, das Kind dann unmissverständlich die ersten Wörter. Diese Wörter seien allerdings phonologisch nicht korrekt und den Wörtern des Erwachsenen nur ähnlich. Erwachsene erkennen Wörter der Erwachsenensprache wieder und Lenneberg stellt heraus, dass es aber ebenso wichtig sei, dass die Kinder auch die Wörter mit einer Struktur eines Wortes der Erwachsenensprache gleichsetzen könnten. Den Kindern reiche zunächst ungefähr ein Jahr lang die Annäherung an die Strukturen der Erwachsenensprache. Lenneberg hält das für einen Beleg, dass das Grundprinzip des Spracherwerbs nicht das Erlernen von einzelnen Elementen ist, sondern dass Muster und Strukturen erworben werden.

Im Bezug auf die Semantik scheint das Kind zunächst chaotisch die Wörter auf verschiedene Gegenstände zu beziehen. Aber Lenneberg sieht in dieser Anfängersprache die Referenzklassen der Gegenstände nur weniger differenziert als in der Sprache der Erwachsenen. Im Grunde stellt Lenneberg die gleiche Leistung der Kinder wie bei Erwachsenen fest, nämlich eine „verständliche Logik“ für die Beziehung zwischen Wort und Gegenstand. Das Kind leiste im Prinzip dasselbe wie der Erwachsene, nur auf einer allgemeineren Ebene.

Lenneberg gibt einen Überblick über sein Reifungsmodell, wie folgt:

Mit Vollendung von:	Vokalisation und Sprache
12 Wochen	Schreit viel weniger als mit 8 Wochen; wenn zu ihm gesprochen oder genickt wird, lächelt es, worauf helle gurgelnde Laute folgen, die gewöhnlich als Gurr-Laute bezeichnet werden; sie haben einen vokal-ähnlichen Charakter und werden in der Tonhöhe moduliert; das Gurren hält 15-20 Sekunden an
16 Wochen	Reagiert eindeutiger auf menschliche Laute; wendet den Kopf; die Augen scheinen den Sprecher zu suchen; gelegentlich glucksende Laute
20 Wochen	Die vokal-ähnlichen Gurr-Laute beginnen sich mit mehr konsonantischen Lauten zu vermischen; labiale Frikative, Spiranten und Nasale kommen häufig vor; akustisch unterscheiden sich alle Vokalisationen deutlich von den Lauten der vollentwickelten Sprache der Umwelt
6 Monate	Das Gurrren wird zum Lallen, das einsilbigen Äußerungen ähnelt; weder Vokale noch Konsonaten kehren in der festgelegten Reihenfolge wieder; die häufigsten Äußerungen klingen wie ma, mu, da oder di
8 Monate	Verdopplung (oder andauerndere Wiederholungen) wird üblich; Intonationsstrukturen werden deutlich; Äußerungen können Nachdruck und Emotionen signalisieren.

Mit Vollendung von:	Vokalisation und Sprache
10 Monate	Vokalisationen sind mit Lautspielen vermischt wie Gurgeln und Blasenbildung; scheint Laute imitieren zu wollen, aber die Imitationen sind nie ganz erfolgreich; beginnt zwischen gehörten Worten zu unterscheiden, indem es unterschiedlich darauf reagiert
12 Monate	Identische Lautsequenzen werden mit höherer relativer Auftretungshäufigkeit wiederholt und Wörter (mamma oder dadda) treten auf; deutliche Zeichen des Verstehens einiger Wörter und einfacher Aufforderungen (zeig mir deine Augen)
18 Monate	Verfügt über ein Repertoire von Wörtern – mehr als drei, aber weniger als fünfzig; lallt noch viel, aber jetzt in mehreren Silben mit schwierigen Intonationsstrukturen; keine Versuche, Informationen mitzuteilen, und keine Frustration, wenn es nicht verstanden wird; Wörter können eine Einheit wie „thank you“ und „come here“ umfassen, aber geringe Fähigkeit, lexikalische Einheiten zu spontanen Ausdrücken aus zwei Einheiten zu verbinden, schnelle Fortschritte im Verstehen
24 Monate	Vokabular größer als 50 Einheiten (manche Kinder scheinen jeden Gegenstand in ihrer Umgebung benennen zu können; beginnt lexikalische Einheiten spontan zu Ausdrücken aus zwei Wörtern zu verbinden; alle Ausdrücke scheinen eigene Schöpfungen zu sein; deutliche Steigerung des kommunikativen Verhaltens und Interesse an der Sprache
30 Monate	Schnellste Zunahme des Vokabulars, jeden Tag kommen neue Wörter hinzu; kein Lallen mehr, Äußerungen haben kommunikative Absicht; ist frustriert, wenn es von Erwachsenen nicht verstanden wird; Äußerungen bestehen aus mindestens zwei Wörtern, viele aus drei oder sogar fünf Wörtern; Sätze und Ausdrücke in typischer Kinder-Grammatik, d. h. sie sind selten wörtliche Wiederholungen zur Äußerung eines Erwachsenen; Verständlichkeit noch nicht sehr gut, obwohl sie bei verschiedenen Kindern sehr stark variiert; scheint alles zu verstehen, was ihm gesagt wird
3 Jahre	Vokabular von mehr als 1000 Wörtern; ungefähr 80 % der Äußerungen sind auch Fremden verständlich, die grammatische Komplexität entspricht etwa derjenigen umgangssprachlichen Erwachsenensprache, wenn auch noch Fehler vorkommen
4 Jahre	Die Sprache ist gut entwickelt; Abweichungen von der Norm der Erwachsenensprache sind eher Abweichungen im Stil als solche in der Grammatik

(Lenneberg 1977: 161 f.)

Lenneberg vertritt die These, dass der Sprachbeginn von einem Reifungsprozess beeinflusst wird. Reifung und Wachstum können nach Lenneberg durch Krankheiten verzögert werden, wie z. B. durch eine intrazelluläre Anomalie, unter die das Down-Syndrom fällt. Dabei würden aber alle Prozesse gleichermaßen affiziert. In der Regel können, so Lennebergs These, Individuen ohne besonderen Unterricht sprechen lernen.

Allerdings fragt auch Lenneberg, trotz seines Reifungsmodells, welchen Einfluss die Umgebung auf das Erlernen von Sprechen habe, und er stellt voran, dass ein Kind nur in einer sprechenden Umwelt Sprache erwerben könne. Obwohl Lenneberg behauptet,

dass es eben keinen Unterschied mache, ob das Kind aus der Unter- oder Oberschicht komme, muss er eingestehen, dass die Bereicherung durch die Umwelt die Sprachentwicklung des Kindes beschleunige.

„Die Rolle der Umwelt ist am deutlichsten in den Untersuchungen über die Entwicklung von Kindern in Waisenhäusern dokumentiert. [...] Ohne die alte Frage nach einem möglichen Unterschied in der biologischen Ausstattung zwischen dieser und der allgemeinen Population zu betrachten, kann man sagen: es ist unbestreitbar, daß das institutionelle Leben seine Narben im Sprech- und Sprachverhalten zurückläßt." (Lenneberg 1977: 170)

Lenneberg vertritt aber generell die Auffassung, dass der Zeitpunkt, wann ein Kind zu sprechen beginnt, durch Reifung bestimmt wird und nicht von der Umwelt beeinflusst werden kann:

„Kurz, es läßt sich nicht nachweisen, daß die sprachliche Umwelt des aufwachsenden Kindes durch die ganze Kindheit hindurch unverändert bleibt, aber man kann zeigen, daß eine sehr große Anzahl von Umweltbedingungen zumindest einen Aspekt des Spracherwerbs relativ unberührt läßt: das Alter des Beginns bestimmter Sprech- und Sprachfähigkeiten. Daher wird das Auftreten des Sprech- und Sprachverhaltens eher durch die Annahme reifungsbedingter Veränderungen innerhalb des Kindes erklärt als durch das Postulat besonderer Erziehungsprozeduren in der Umwelt des Kindes." (Lenneberg 1977: 173)

3.2 Kognitivistische Modelle

3.2.1 Jean Piaget

Jean Piaget gilt als wesentlicher Vertreter der kognitivitischen Modelle der Sprachentwicklung. Bei seinem Modell ist die Entwicklung der Sprache eng an die kognitive Entwicklung des Kindes angelehnt. Im Gegensatz zu den nativistischen Entwicklungstheorien liegt dem Modell Piagets das Prinzip der Selbstregulierung zu Grunde:

„Und vor allem erstreckt sich die Vererbung auf Inhalte, die so, wie sie sind, übertragen oder nicht übertragen werden, während eine Selbstregulierung eine Richtung vorschreibt, die mit einer Konstruktion vereinbar ist; die Konstruktion ist zwingend, weil ihr ein Plan zugrunde liegt." (Piaget 1973: 86)

Wichtige Grundbegriffe der Theorie Piagets, die er für die Beschreibung, wie Kinder sich sukzessive intellektuelle Fähigkeiten aneignen, verwendet, sind die Begriffe „Assimilation" und „Akkomodation". Die beiden Begriffe beschreiben zwei verschiedene Arten der Anpassung des Organismus an seine Umwelt:

„Die Anpassung nimmt zweierlei Formen an, die simultan auftreten: Assimilation und Akkomodation. Assimilation ist der Prozeß, über den das, was wahrgenommen wird, so verändert wird, daß es zu den gegenwärtig vorhandenen kognitiven Strukturen paßt; Akkomodation ist dagegen der Prozeß, über den die kognitiven Strukturen so verändert werden, daß das, was wahrgenommen wird, zu ihnen paßt. [...]

Assimilation und Akkomodation sind unter Umständen schwierig auseinander zuhalten. Sie finden gleichzeitig statt, sie stellen Verarbeitung von Ideen, bei dem Prozeß, über den

ein Gleichgewicht zwischen den Menschen und seiner Umwelt aufrechterhalten wird, zwei Seiten ein und derselben Münze dar. Wenn wir interpretieren, Konstruktionen und Strukturen errichten, dann verändern wir die Strukturen eines realen Ereignisses, um zu erreichen, daß es zu unserer vorhandenen kognitiven Struktur paßt. Wenn wir die vorhandenen Vorstellungen so zurechtrücken, z. B. wenn wir uns eine Erinnerung ins Gedächtnis rufen, eine Ähnlichkeit oder eine Analogie deutlich machen, um so einem realen Ereignis Sinn zu verleihen, dann akkomodieren wir.

Die Auswirkungen des Assimilations- und Akkomodationsprozesse auf die beteiligten kognitiven Strukturen sind ziemlich dauerhaft. Als Prozesse, über die sich ein Organismus an seine kognitive Umwelt anpaßt, sind sie den biologischen Prozessen der Anpassung vergleichbar, die auf die körperliche Struktur und Funktion eines Organismus Auswirkungen haben. Das kognitive Schema eines Kindes, d. h. seine kognitive Organisation und Struktur, ändert sich also in Abhängigkeit von seinen Erfahrungen." (Gage/Berliner 1979: 358 f.)

Zunächst sollen außerdem kurz, zum besseren Verständnis der Theorie Piagets in Bezug auf den Spracherwerb und den Sprachgebrauch, die von ihm ausgearbeiteten Stadien der Intelligenzentwicklung vorgestellt werden. Dazu sei angemerkt, dass dies eine sehr vereinfachte Form der komplexen Theorie Piagets ist, und diese zwingende zeitliche Abfolge der Stadien eine idealtypische Konstruktion ist. In der Rezeption von Piagets Theorie wurde diese dann oft fälschlicherweise eins zu eins auf die Praxis übertragen, während Piaget selbst Abweichungen einräumte. Er betonte nicht den zwingenden, zeitlich genauen Ablauf, sondern bestand ausdrücklich darauf, dass jedes Kind hinsichtlich seiner Konstruktionsleistung individuell sei, und das Phasenmodell ein idealtypischer Orientierungsrahmen sei.

Piaget ist im Rahmen eines Interviews von Jean-Claude Bringuier gefragt worden, ob er, da er im Zusammenhang mit der Entwicklung der Intelligenz mehrfach das Wort „Struktur" gebraucht habe, sich selbst als Strukturalisten bezeichne, und er hat geantwortet:

„Das kann man sagen, auch wenn es einen grundlegenden Unterschied zu vielen Strukturalisten gibt, für die Strukturen etwas Vorgeformtes sind: Sie sind ein für allemal vorgegeben und werden erst im nach hinein wahrgenommen. Ich glaube dagegen, daß alle Strukturen entstehen, daß das grundlegende Faktum im Prozeß der Konstruktion liegt und daß am Anfang nichts vorgegeben ist außer einigen beschränkten Punkten, auf die sich das übrige stützt. Aber Strukturen sind nicht von vornherein vorgegeben, weder im menschlichen Geist noch in der äußeren Welt, wie wir sie wahrnehmen und organisieren. Sie entstehen durch Interaktion zwischen dem Handeln des Subjektes und den Reaktionen des Objektes." (Piaget zit. nach Bringuier 1996: 69)

Hinsichtlich der Etappen der Intelligenzentwicklung, die im Anschluss näher erläutert werden, sagt Piaget auf die Nachfrage, ob es richtig sei, dass von jeder Etappe aus die nächste erreicht werden kann, Folgendes:

„Genau. Sie wird wahrscheinlich, während sie dies zunächst nicht war. Das sieht man überall sehr gut. Allerdings kann sich die Entwicklung verzögern oder beschleunigen." (Piaget zit. nach Bringuier 1996: 55)

Auf die Nachfrage, ob Piaget den Eindruck habe, dass das soziale Umfeld mit zunehmenden Alter des Kindes wichtiger werde, antwortet Piaget kurz:

„Ganz bestimmt!“ (Piaget zit. nach Bringuier 1996: 65)

3.2.1.1 Exkurs: Die Intelligenzentwicklung

Piagets Modell der Intelligenzentwicklung besteht aus vier aufeinander folgenden Stufen. Die erste Stufe bezeichnet Piaget als Stufe der sensomotorischen Intelligenz, die zweite als Stufe des intuitiven Denkens, die dritte als Stufe der konkreten Operationen und die vierte als die Stufe der abstrakten, formalen Operationen.

Die sensomotorische Intelligenz

Die Stufe der sensomotorischen Intelligenz ist nach Piaget dadurch gekennzeichnet, dass „die geistige Entwicklung im Laufe der ersten achtzehn Monate des Lebens besonders rasch und besonders wichtig [ist], weil das Kind auf dieser Stufe die Gesamtheit der kognitiven Substrukturen aufbaut, die als Ausgangspunkt für seine späteren perzeptiven und intellektuellen Konstruktionen dienen [...]“ (Piaget et al. 1986: 15).

Piaget konstatiert, dass es vor der Sprache eine Intelligenz gebe:

„Mangels einer Sprache und einer symbolischen Funktion stützen sich die Konstruktionen ausschließlich auf Wahrnehmungen und Bewegungen, sie vollziehen sich mittels sensomotorischer Koordination, ohne daß die Vorstellungskraft oder das Denken mitwirken.“ (Piaget et al. 1986: 15 f.)

Piaget unterteilt die sensomotorische Intelligenz in sechs Stadien:

Stadium I: (von Geburt bis 1. Monat)

Dieses Stadium ist gekennzeichnet durch angeborene Reflexe, die nach Piaget als so genannte „Reflexübung“ geübt werden, d. h. es findet eine Konsolidierung durch funktionelle Übung statt.

„Nach einigen Tagen saugt das Neugeborene mit Sicherheit, es findet die Brustwarze, nachdem es sie verloren hat, leichter usw. als bei den ersten Versuchen.“ (Piaget et al. 1986: 18)

In diesem frühen Stadium wird schon „assimiliert“ und der Reflex kann nicht als einfacher angeborener Automatismus betrachtet werden. Als Beispiel für den Lerneffekt gibt Piaget das Daumenlutschen an, bei dem es sich aus seiner Sicht nicht um einen angeborenen Reflex handelt, sondern der Reflex des Saugens durch „Assimilation“, orientiert an dem ausgebildeten Reflexschema, erweitert werde.

Stadium II: (1. bis 4. Monat)

In diesem Stadium bilden sich „Gewohnheiten“ heraus, die Piaget aber noch nicht als Intelligenz bezeichnet. Den Handlungen des Kindes liegt noch keine Unterscheidung zwischen Zweck und Mitteln zugrunde, sondern das Verhalten unterliegt vielmehr noch dem Zufallsprinzip, d. h. Verhalten, das zu einem interessanten Ergebnis führt, wird durch Wiederholung zu einer „Gewohnheit“.

Stadium III: (4. bis 10. Monat)

In dieser Stufe steht das Kind nach Piaget an der Schwelle zur Intelligenz. Es findet im Gegensatz zu den vorherigen Stufen eine Zweck-Mittel-Differenzierung statt. Als Beispiel gibt Piaget den Versuch eines Kindes, in dem oben genannten Alter, nach einer Schnur zu greifen, die vom Dach seines Stubenwagens herunterhängt, mit der es die am Dach aufgehängten Spielsachen schütteln kann. Das Kind wiederholt das Ziehen zunächst mit ungeahnten Auswirkungen, also als Gewohnheit ohne Differenzierung. Im Gegensatz dazu reicht es später einfach ein Spielzeug unter dem Dach des Stubenwagens aufzuhängen, damit das Kind die Schnur sucht. Dieses Verhalten ist für Piaget eine erste Zweck-Mittel-Differenzierung.

Stadien IV und V: (10. bis 12. Monat/12. bis 18. Monat)

Im vierten Stadium (10. bis 12. Monat) verfolgt das Kind schon ein Ziel, wenn es zum Beispiel einen Gegenstand haben möchte. Dazu testet das Kind verschiedene Mittel, in diesem Fall zum Beispiel einen Erwachsenen an die Hand nehmen. Piaget geht davon aus, dass die Koordination der Mittel und Zwecke zwar neu sei, doch die Mittel würden nur bekannten Assimilationsschemeta entliehen. Das fünfte Stadium (12. bis 18. Monat) ist durch die Suche neuer Mittel durch die Differenzierung der bekannten Schemata gekennzeichnet (vgl. Piaget et al. 1986: 18).

Stadium VI : (18. bis 24. Monat)

Das sechste Stadium ist das letzte Stadium der sensomotorischen Entwicklung. In diesem Stadium wird:

> „das Kind [...] fähig, neue Mittel nicht mehr nur durch äußere und materielle tastende Versuche, sondern durch innere Kombinationen zu finden, die zu einem plötzlichen Verstehen oder *insight* führen.“ (Piaget et al. 1986: 22)

Die sensomotorischen Phase führt dazu, dass das Kind Assimilationsschemata erwirbt, die zu einer Art Logik des Tuns führen, d. h. es werden Ordnungs- und Verbindungs-

strukturen erworben, die die Substruktur der künftigen Denkoperationen darstellen. Die sensomotorische Intelligenz

„organisiert das Wirkliche, indem sie durch eben ihr Funktionieren die große Kategorien des Tuns aufbaut, nämlich die Schemata des permanenten Gegenstandes, des Raumes, der Zeit und der Kausalität, Substrukturen der entsprechenden künftigen Begriffe.“ (Piaget et al. 1986: 23)

Das Kind verfügt bis zum 4. Stadium der sensomotorischen Intelligenz noch nicht über **Objektpermanenz,** d. h. nach Piaget ist das Universum des Kindes eine Welt, die aus unbeständigen, beweglichen Bildern besteht, die erscheinen und dann wieder vollständig verschwinden. Nach Piagets Modell zeigt sich, dass wenn ein Kind im Alter von 5 bis 7 Monaten einen Gegenstand ergreifen will und man diesen Gegenstand dann versteckt, das Kind vor Enttäuschung zu weinen anfängt, da es annimmt, der Gegenstand sei für immer verschwunden. Im vierten Stadium der sensomotorischen Intelligenz beginnt das Kind dann, den Gegenstand zu suchen, es sucht ihn allerdings zunächst noch an dem Ort, wo er verschwunden ist. Erst im fünften Stadium kann das Kind die möglichen Ortsveränderungen in seine Suche integrieren. Im sechsten Stadium kann das Kind eine „praktische Schlussfolgerung“ ziehen, indem es einen versteckten Gegenstand auch unter einem Kissen, das noch mit einem Tuch abgedeckt ist, entdecken kann.

Der **Raum und die Zeit** entwickeln sich wie die Objektpermanenz erst im Laufe der sensomotorischen Phase:

„Bei den raumzeitlichen Strukturen stellt man fest, daß am Anfang weder ein einziger Raum noch eine zeitliche Ordnung existieren, die die Gegenstände und die Ereignisse umfassen so wie Behälter ihre Inhalte. Gegeben ist nur ein System von heterogenen Räumen, die alle auf den eigenen Körper zentriert sind: Mund- (Stern), Tast-, Seh-, Hör-, Posituralraum; und einige zeitliche Eindrücke (Warten usw.) ohne objektive Koordinierungen. Diese Räume werden dann (durch den Mund und das Greifen) fortschreitend koordiniert [...]. (Piaget et al. 1986: 25)

Das Grundgerüst des praktischen Raumes wird im vierten und fünften Stadium entwickelt. Ist dieses verinnerlicht, bildet es die Grundlage für den „euklidischen Raum“. Piaget überträgt den Begriff aus der Mathematik und sagt, was die Mathematiker die Gruppe der Ortsveränderungen nenne, habe psychologisch die folgende Bedeutung:

„a) Eine Ortsveränderung AB und eine Ortsveränderung BC können zu einer einzigen Ortsveränderung AC koordiniert werden, die noch zum System gehört; b) Jede Ortsveränderung AB kann umgekehrt werden zu BA, woraus sich die Verhaltensweise der ‚Rückkehr‘ zum Ausgangspunkt ergibt; c) die Verbindung der Ortsveränderung AB mit ihrer Umkehrung BA ergibt die Nicht-Ortsveränderung AA d) die Ortsveränderungen sind assoziativ, das heißt in der Abfolge ABCD gilt AB + BD = AC + CD: das bedeutet, daß ein und der selbe Punkt D von A auf verschiedenen Wegen erreicht werden kann (sofern die Abschnitte AB, BC usw. nicht auf einer Geraden liegen), was die Verhaltensweise des Umwegs darstellt, deren Eigentümlichkeit eine Verlangsamung ist.“ (Piaget et al.1986: 26)

Diese Entwicklung sei nicht von einer kausalen Strukturierung zu trennen. Das Kind sei im ersten Stadium noch ganz auf sein eigenes Tun beschränkt, d. h. es kenne noch keine räumliche und körperliche Verbindung. Im dritten Stadium entdeckt das Kind nach der Theorie Piagets, dass es Dinge bewirken kann. Piaget gibt das Beispiel, dass das Kind in diesem Stadium erkennt, dass es wenn es an einer Schnur zieht, die Spielsachen, die dort aufgehängt sind, bewegen kann. Dieses Tun hat für Piaget eine magische Komponente, denn das Kind versucht zum Beispiel auch durch Augenblinzeln eine elektrische Lampe einzuschalten. Piaget nennt diese Kausalität magisch-phänomenistisch,

„weil sie auf das Tun des Subjekts ohne jede Berücksichtigung der räumliche Bezüge zentriert ist“ (Piaget et al. 1986: 27).

Dieses magische Kausalitätsschema verobjektiviert sich, sobald das Schema des permanenten Objektes und des Raumes sich entwickelt. Das Subjekt kann nun erkennen, dass die Ursachen für sein Handeln nicht mehr allein im eigenen Tun liegen, sondern in beliebigen Gegenständen, denn der Ursache-Wirkung-Beziehung zwischen zwei Gegenständen liegt ein räumlicher Kontakt zu Grunde. So werde nun die Bewegung einer Schnur als Ursache für die Bewegung eines Gegenstandes vom Kind erkannt (vgl. Piaget et al. 1986: 15 ff.).

Phase des voroperationalen, anschaulichen Denkens (2 bis 7 Jahre)

Nach der sensomotorischen Phase folgt nach Piagets Modell die Phase des voroperationalen, anschaulichen Denkens, die Piaget der Altersgruppe von 2 bis 7 Jahren zuordnet.

Piaget nennt zur Veranschaulichung dieser Art des Denkens die so genannten Konservierungsversuche, bei denen vor den Augen der Kinder Flüssigkeiten von einem breiten, kurzen in ein hohes, schmales Gefäß umgeschüttet wird. Die Kinder in dieser Phase können noch nicht erkennen, dass die Menge konstant bleibt, sondern sie orientieren sich nur an der Form der Behälter und folgern daraus, dass die Menge der Flüssigkeit in dem höheren Gefäß mehr sei.

Diese Form des Denkens zeigt sich auch, wenn man Kindern bis 7 Jahre bittet, Stöcke ihrer Größe nach in einer Reihe zu ordnen. Die Kinder können nach der Theorie Piagets noch keine Gesamtbeziehung herstellen, d. h. sie können immer nur zwei Stöcke in Beziehung setzen, sie können aber keine Gesamtabfolge bilden wie a < b < c .... .

Außerdem unterscheidet sich die Fähigkeit der Klassifizierung je nach Alter. Piaget beschreibt, dass man, wenn man Kinder zwischen 3 und 12 Jahre die Aufgabe stelle, Ge-

genstände zu klassifizieren, drei große Etappen beobachten könne. Die jüngsten Kinder beginnen mit „figürlichen Sammlungen“, das heißt, sie

„ordnen die Gegenstände nicht nur nach ihrer Ähnlichkeiten und individuellen Unterschieden, sondern stellen sie räumlich in Reihen, Quadraten, Kreisen usw. zusammen, so daß die Sammlung selbst eine Figur im Raum bildet, die als wahrnehmungsmäßiger oder bildhafter Ausdruck für die ‚Ausdehnung‘ der Klasse dient.“ (Piaget et al. 1986: 105).

Die zweite Etappe bezeichnet Piaget als Etappe der „nicht-figürlichen“ Sammlungen:

Kinder im Alter von 5 ½ bis 6 Jahren könnten jetzt scheinbar rational klassifizieren, bei genauer Betrachtung würden sich aber noch Lücken ergeben. So könnten Kinder noch nicht angeben, dass zum Beispiel „Schlüsselblumen“ eine Untergruppe von Blumen allgemein bilden. Diese Einordnung erfolge ungefähr ab dem achten Lebensjahr (vgl. Piaget et al. 1986: 105 ff.).

Konkret-operationales Denken (ca. 7 bis 11 Jahre)

In dieser Phase orientieren sich die Kinder nach dem Modell Piagets immer noch an den konkreten anschaulichen Tatsachen, sie können aber schon verschiedene Aspekte in Beziehung zueinander setzen. Bei dem beschriebenen Umschüttversuch können sie zum Beispiel schon folgern, dass die Säule in dem größeren Glas höher erscheint, weil das Glas dünner ist. Die Kinder besitzen schon die Fähigkeit der Reversibiltät des Denkens, d. h. sie können bereits einen Umkehrschluss ziehen. Die Kinder können aber die Vorgänge des Umschüttversuches noch nicht verbal ausdrücken.

Formales Stadium (ca. 11 Jahre)

Das Denken ist für Piaget in dieser Stufe nicht mehr an das Konkrete gebunden, sondern es ist ein hypothetisches Denken mit einer möglichen Wenn-dann-Abfolge. Es können Denkoperationen mit abstrakten, nicht mehr nur mit konkret anschaulichen Inhalten vorgenommen werden. Dieses hypothetische-deduktive Denken kann als höchste Form des logischen Denkens bezeichnet werden. Somit können die Kinder dieser Altersstufe auch Denkoperationen, die die Zukunft betreffen, durchführen.

„[...] der junge Mensch [wird] durch eine Differenzierung zwischen der Form und dem Inhalt fähig [...], folgerichtig über Aussagen nachzudenken, an die er nicht oder noch nicht glaubt, die er also als reine Hypothesen betrachtet: er wird somit fähig, aus bloß möglichen Wahrheiten die notwendigen Folgerungen zu ziehen, was den Anfang des hypothetisch-deduktiven oder formalen Denkens darstellt.“ (Piaget et al. 1986: 132)

3.2.1.2 Die Rolle von Nachahmung, Spiel und Traum für die Sprachentwicklung

In seinem Werk „Nachahmung, Spiel und Traum“ versucht Piaget eine Brücke zwischen der intensiv von ihm untersuchten sensomotorischen Aktivität, die für ihn der Vorstellung vorausgeht, und den operatorischen Formen des Denkens zu schlagen:

> „Es versteht sich von selbst, daß diese verschiedenen Probleme die Frage der Rolle, die der Sprache zukommt, aufwerfen.[...]
>
> [...] wir [werden] bemüht sein darzustellen, daß der Erwerb der Sprache der Übung einer Symbolfunktion untergeordnet ist, was sich in der Entwicklung der Nachahmung und des Spiels ebenso bestätigt wie in der Entwicklung der verbalen Mechanismen.“ (Piaget 1975: 15)

Piaget setzt als Ausgang seiner Arbeit zwei Thesen. Die erste These bezieht sich auf das Thema Spiel und die zweite auf das Thema der Nachahmung, denn damit kann Piaget nach seiner Meinung kontinuierlich den Übergang von der sensomotorischen Assimilation und Akkomodation zur geistigen Assimilation und Akkomodation, die die Anfänge der Vorstellung charakterisieren, verfolgen.

> „Es ist diese Verbindung zwischen Nachahmung (effektiver oder geistiger) eines nicht anwesenden Modells und den Bedeutungen, die durch die verschiedenen Formen der Assimilation geliefert werden, die die Bildung der Symbolfunktion erlaubt. Damit wird der Erwerb der Sprache, d. h. des Systems der kollektiven Zeichen, möglich, und dank der Gesamtheit der individuellen Symbole und dieser Zeichen gelangen die sensomotorischen Schemata dahin, sich in Begriffe zu verwandeln oder sich um neue begriffliche Schemata zu erweitern.“ (Piaget 1975: 17)

Das erste Stadium der Nachahmung und die Sprache

Dieses Stadium dient der Vorbereitung der Nachahmung. Piaget beschreibt als Beispiel, dass das Weinen eines Babys durch einen äußeren Reiz, wie das Weinen eines anderen Babys, reflexartig ausgelöst werden kann. Sowie die Reflexe zu Wiederholungen werden, setzt die Übung des Reflexes durch funktionelle Assimilation ein. Die Nachahmung wird dadurch vorbereitet, dass als Reaktion des gehörten Weinens das eigene Weinen des Kindes verstärkt wird. Es findet schon eine Differenzierung des Ichs und der Umwelt statt, denn damit beginnt die reproduzierende Assimilation, indem schon äußere Elemente in die Reflexschemata Eingang finden.

Das zweite Stadium

In diesem Stadium werden nach Piaget die genannten Reflexschemata durch die Assimilation von äußeren Elementen zu Zirkulärreaktionen. Das bedeutet für die Sprachentwicklung, dass sich das reflexartige Schreien in Geschrei und Lalllaute differenziert:

„[...] in dem Maße, wie das Kind sein Gehör und seine Lautbildung an einen neuen Ton akkommodiert und sein Schreien differenziert, wird es fähig diesen durch Zirkulärreaktionen zu reproduzieren. Von dieser Zeit an genügt es, daß das Kind den fraglichen Ton vernimmt (der nicht von ihm selbst hervorgebracht sein muß) damit der gehörte Ton durch das entsprechende Schema assimiliert wird, und die Akkomodation des Schemas an diese Gegebenheit führt dann zur Imitation." (Piaget 1975: 26)

Piaget sieht für die beginnende Lautimitation dieses Stadiums drei wichtige Charakteristika. Zuerst gibt es eine deutliche Vokalansteckung von dem Augenblick an, wo das Subjekt zur Zirkulärreaktion der Lautbildung fähig wird. Zunächst reagiert das Kind auf Töne, die es interessiert, aber es handelt sich nicht um eine direkte Nachahmung, da das Kind zwar auf die Töne reagiert, sie aber nicht nachformt.

Es gibt aber dann zweitens nach den Beobachtungen von Piaget eine wechselseitige Nachahmung, die wie eine echte Imitation wirkt. Der Experimentator wiederholte den Ton des Kindes in dem Augenblick, in dem das Kind den von ihm gebildeten Ton wiederholte. Hier imitierte der Experimentator die Töne des Kindes, aber das Kind versuchte dann, den vom Erwachsenen imitierten Ton, wieder hervorzubringen.

Drittens gibt es den Fall, dass ein Kind einen ihm bekannten Ton nachahmt, den es zuvor noch nicht produziert hat. Dieser Fall bildet allerdings die Ausnahme, denn

„ein Kind dieses Stadiums versucht niemals a forteriori einen neuen Ton nachzuahmen, nur weil er neu ist." (Piaget 1975: 29)

Piaget weist darauf hin, dass die Bezugsperson eine wesentliche Rolle spiele, denn wenn das Kind entdecke, dass es Töne reproduzieren kann, die es bei einem anderen gehört hat, werde die Akkomodation in Gang gesetzt.

„Im Falle der Lautbildung [...] wird das Modell, an das sich das Kind akkomodiert, assimiliert an ein bereits bekanntes Schema und das ist es, was die Fortführung der Akkomodation in Nachahmung erlaubt." (Piaget 1975: 33)

Piaget gibt noch einen wichtigen Hinweis für die pädagogische Praxis, indem er darauf besteht, dass es einen entscheidenden qualitativen Unterschied zwischen der wünschenswerten Entwicklung der Nachahmung und der weniger wünschenswerten Entwicklung der Dressur gebe. Bei der Dressur würden die Kinder anscheinend schnell lernen, aber es handele sich nur um Pseudoimitationen. Piaget unterscheidet die Pseudoimitationen von der echten Imitation dadurch, dass die erst genannte aus seiner Sicht nicht von Dauer ist und permanent durch Beeinflussung am Leben erhalten werden muss, während die echte Imitation für ihn nicht so häufig ist, aber durch die Assimilation fest verankert ist (vgl. Piaget 1975: 26 ff.).

Das dritte Stadium

In diesem Stadium beginnt das Kind die Töne nicht mehr sporadisch nachzuahmen, sondern die Imitation ist systematischer und absichtlicher. Nach den Beschreibungen Piagets wünscht das Kind nun, dass die gehörten Töne andauern. Es will auf sein Gegenüber einwirken, indem es beginnt, tatsächlich Töne zu imitieren, die von einem anderen hervorgebracht werden.

Piaget betont schon in diesem Stadium, dass es sich um eine aktive Handlung des Kindes handele und nicht um ein passives Reagieren, denn das Kind sei weit davon entfernt, passiv zu assoziieren, sondern es zeige sich,

„daß es aktiv versucht, einen gehörten Ton andauern zu lassen, und daß es, um dieses Ziel zu erreichen, nacheinander irgendein ‚vokales Verfahren' oder die Nachahmung selbst benutzt, und zwar als äquivalentes Mittel." (Piaget 1975: 42)

Damit wird es, da das Kind aktiv handelt, tatsächlich zur Assimilation (vgl. Piaget 1975: 26 ff.).

Das vierte Stadium

In diesem Stadium gibt es nach Piaget eine Verbindung zwischen der lautlichen Wahrnehmung und der motorischen Entwicklung. Durch einen Ton, der die Handlung begleitet, beginnt das Kind eine bei der anderen Person sichtbare Bewegung mit einer eigenen unsichtbaren Bewegung zu assimilieren. Allerdings ist der Ton nach den Angaben Piagets nicht lange notwendig, um das Kind zur Nachahmung zu animieren. Piaget gibt das Beispiel, dass das Kind an einem Tag das Speichelgeräusch des anderen braucht, um eine Lippenbewegung nachzuahmen. Am nächsten Tag ist das Geräusch zur Nachahmung nicht mehr erforderlich (vgl. Piaget 1975: 26 ff.).

„Dank des Indizes assimiliert das Kind das visuelle und lautliche Modell an das lautliche und motorische Schema, das es an sich selbst bereits kennengelernt hat, und so wird die Nachahmung dank der Akkomodation dieses Schematas möglich: Der Ton wird also überflüssig; [...]". (Piaget 1975: 64)

Das Kind beginnt also in dieser von Piaget konstruierten Phase als Vorläufer des späteren mentalen Symbolisierens, neue Modelle der visuellen und akustischen Wahrnehmung zu imitieren. Hier geht die Assimilation der nachahmenden Akkomodation voraus.

„Auch diese Nachahmung wird eingezogen in den allgemeinen Rahmen der intelligenten Aktivitäten dieses Stadiums: Koordinierung der sekundären (und primären) Schemata mit Anwendung bekannter Mittel auf neue Situationen." (Piaget 1975: 67)

Dieser Prozess ist ein interaktionistischer Prozess, da das Kind zur Nachahmung den Körper eines Anderen braucht.

Zweite Phase des vierten Stadiums

In dieser Phase des vierten Stadiums beginnt das Kind nach Piaget auch neue Modelle nachzuahmen. Bisher blieb die Akkomodation von der Assimilation undifferenziert. Nun aber beginnt die Akkomodation sich zu differenzieren und dadurch setzt die Exploration ein, die die Nachahmung des Neuen ermöglicht.

Das Kind wird in diesem Stadium nach Piagets Modell davon angetrieben, dass es die Verschiedenheit der neuen Töne und Bewegungen im Gegensatz zu denen, die es am eigenen Körper wahrgenommenen hat, entdeckt. Das führt dazu, dass das Kind versucht, diese neuen Töne in ein bereits vorhandenes Schema zu integrieren. Bei diesem Prozess werden sowohl die bekannten Töne wiederholt als auch die neuen Töne ausprobiert (vgl. Piaget 1975: 26 ff.).

> „Im übrigen handelt es sich hier um den gleichen Vorgang, den man von Anfang der erworbenen Verhaltensweisen (Ende des ersten Stadiums) an beobachtet, nämlich in dem, was die eigene Aktivität des Subjekts betrifft. Alle Zirkulärreaktionen verlaufen in der Tat nach diesem gleichen Schema: Interesse für das durch Zufall entdeckte neue Resultat, wenn dieses andere schon bekannte Resultate in Erinnerung ruft, und Versuch zur Reproduktion dieses Resultates.“ (Piaget 1975: 73 f.)

Auf die Sprachentwicklung bezogen gibt Piaget folgendes Beispiel:

Der neue Ton ‚gaga‘ löst ‚mama‘, ‚aha‘, ‚baba‘, ‚vava‘ und schließlich ‚papa‘ aus. Oder aus ‚pou pou‘ ergibt sich ‚brr‘, dann ‚abou‘, danach als eine Art Kreuzung der beiden ‚vou‘ und ‚bou‘. Laute, die schließlich zur korrekten Kopie ‚pou...ou‘ führen. Aus Piagets Sicht muss das Kind nicht verschiedene Schemata ausprobieren, sondern es wählt das ähnlichste Schema aus, um dieses dann so weit zu differenzieren, bis es mit dem anderen übereinstimmt (vgl. Piaget 1975: 26 ff.).

Das fünfte Stadium

In diesem Stadium wird die Nachahmung nach Piagets Untersuchungen systematischer, d. h. die Akkomodation geschieht nun durch gelenktes und systematisches Ausprobieren. Das Kind probiert nicht nur, wie im vierten Stadium, die einzelnen bekannten Schemata aus, sondern es differenziert die Schemata (vgl. Piaget 1975: 26 ff.).

> „Auf diese Weise ist die Nachahmung eine Art systematische Akkomodation geworden, die dahin tendiert, die Schemata in Funktion des Objektes zu modifizieren, im Gegensatz zu den Akkomodationen, die mit dem Intelligenzakt verbunden sind.“ (Piaget 1975: 83)

Das sechste Stadium

Piaget nennt für dieses Stadium drei Neuheiten, nämlich erstens die unmittelbare Nachahmung von komplexen Modellen, zweitens die aufgeschobene Nachahmung und drittens die Nachahmung von materiellen Dingen.

Bis zu diesem Stadium konnte das Kind laut Piaget nur Töne nachahmen, die es kannte oder die es von ihm bekannten Töne ableiten konnte. Nun ist das Kind in der Lage, auch neue Töne zu reproduzieren, ohne dass das Modell anwesend ist. Es scheint aus seiner Erinnerung heraus Töne neu zu produzieren. Piaget zieht den Schluss daraus, dass sich die Akkomodation in diesem Stadium nun von der unmittelbaren Handlung gelöst habe und von sich heraus innerlich ablaufe.

In diesem Stadium tritt nach Piaget noch eine andere Fähigkeit hinzu. Piagets Annahme ist, dass das Kind bis zu diesem Stadium nicht zu einer inneren Sprache fähig ist. Diese Annahme leitet Piaget von seinen Beobachtungen der laut geführten Selbstgespräche und kollektiven Monologe ab (siehe folgendes Kapitel). Mit der fortschreitenden Entwicklung wird demnach die Fähigkeit der inneren Sprache immer weiter ausgebildet.

In diesem Zusammenhang unterscheidet Piaget zwischen dem Symbol, das er als Bild bezeichnet, und den arbiträren Zeichen, die die Sprache bilden. Denn das geistige Bild bleibe individuell, weil es nur dem Individuum inne wohne und dessen ganz eigene Erfahrungen enthalte, während die innere Sprache schon sozialisiert sei und so auch nach außen treten könne (vgl. Piaget 1975: 83 ff.).

„Darum bleibt die interiorisierte Sprache, wenn sie auch innerlich ist, viel sozialisierter als das Vorstellungsbild, und sie bewahrt auch stets eine Tendenz, sich zu exteriorisieren: Sie ist auf allen Stufen daher eine Skizze eines möglichen äußeren Sprechens. Dagegen enthält die Transformation der Nachahmung in Vorstellungsbilder einen viel größeren Anteil echter Interiorisation [...].“ (Piaget 1975: 96)

3.2.1.3 Spiel und Sprache

Piaget beschreibt, seiner Ausgangsthese folgend, neben der Entwicklung der Nachahmung die Entwicklung des Spiels während der sensomotorischen Phase. Für Piaget stellt das Spiel während der ersten Entwicklungsphase den Pol der Verhaltensweisen dar, der durch Assimilation gekennzeichnet ist. Piaget grenzt das Spiel von der Imitation ab, denn das Spiel stellt für ihn im Gegensatz zur Imitation ein Nachlassen der Anpassungsanstrengungen dar und geschieht einfach aus Vergnügen heraus. Dieses Vergnügen führe dann zur Einübung.

Piaget geht der Frage nach, wann man vom Beginn des Spiels sprechen könne. In der ersten Phase, in der das Kind zum Beispiel beim Trinken noch wesentlich reflexartig reagiere, könne man noch nicht von Spiel sprechen.

Im zweiten Stadium ist es für Piaget schwierig zu bestimmen, ob es sich wirklich schon um Spiel handelt. Piaget wirft die Frage auf, ob die stimmlichen „Spiele", ausgedrückt durch die ersten Lalllaute, schon zum Spiel gehörten. Piaget zeigt, dass sich das Spiel in dieser Phase erst andeutet und man aus der weiteren Entwicklung den Rückschluss ziehen kann, dass es eine Vorstufe des Spiels geben muss.

Im dritten Stadium bleibt das Verhalten nach Piaget der zweiten Phase ähnlich, allerdings findet eine Weiterentwicklung der Differenzierung zwischen dem Spiel und der auf Erkenntnis ausgerichteten Assimilation statt.

Im nächsten, dem vierten Stadium, handelt das Kind weiterhin aus Freude ohne ein bestimmtes Ziel zu erreichen. Piaget sieht hinter den Bemühungen des Kindes die „Ritualisierung" von Schemata (vgl. Piaget 1975: 96 ff.).

„Man begreift nun gut wie diese ‚Ritualisierung' die Bildung der Symbolspiele vorbereitet: Damit das spielerische Ritual Symbolcharakter erhielte, genügte es nämlich, daß das Kind sich der Fiktion bewußt würde, d. h. so tue, als ob es schliefe, statt einfach den Zyklus der üblichen Bewegungsfolgen ablaufen zu lassen. Und genau das werden wir im nächsten Stadium beobachten können." (Piaget 1975: 125)

Piaget bezeichnet das fünfte Stadium als Übergang zwischen dem vierten und dem sechsten Stadium. Im Gegensatz zum vierten Stadium werden die Handlungen nach seinen Angaben nun nicht mehr den angepassten Schemata entnommen, sondern werden unabhängig davon als Spiel entwickelt. Außerdem ist hier für Piaget schon der Beginn des Symbolspiels des sechsten Stadiums erkennbar (Piaget 1975: 125 f.).

Piaget gibt folgendes Beispiel:

„Im Alter von 1;0 hält sie [J.] sich die Haare mit der rechten Hand während des Bades. Aber die nasse Hand gleitet aus und schlägt auf das Wasser. J. wiederholt das sofort, legt zunächst sorgfältig ihre Hand auf die Haare und läßt sie dann auf das Wasser fallen. Sie variiert die Höhe und die Position der Hand und man könnte an eine tertiäre Zirkulärreaktion denken, wenn die Mimik des Kindes nichts sagte, daß es sich um rein spielerische Handlungskombinationen handelte. Überings wird dieses Spiel mit ritueller Regelmäßigkeit auch an den folgenden Tagen des Bades wiederholt. So schlägt sie z. B. im Alter von 1;0 Jahren direkt auf das Wasser, sobald sie im Bad sitzt, aber sie hält inne, als ob ihrer Bewegung etwas fehlte, dann legt sie ihre Hände auf die Haare und findet so ihr Spiel wieder." (Piaget 1975: 126).

Piaget charakterisiert das Spiel dieses Stadiums als Ausdehnung der Assimilationsfunktion, sie reicht weiter als die aktuelle Anpassung. Im fünften Stadium werden die Sche-

mata nach dem Modell Piagets, also im Gegensatz zum vierten Stadium, fast ausschließlich während des Spiels selbst gebildet. Das Kind zeigt durch diese Form des Spiels schon die ersten Vorläufer der Fiktion.

Im sechsten Stadium tritt dann das Spielsymbol auf. Auf das oben genannte Beispiel des Einschlafens bezogen, bedeutet dieses Auftreten, dass auch andere Gegenstände das Kopfkissen während des Spiels ersetzen können. Nach Piaget kann, zum Beispiel der Schwanz eines Esels, das gewöhnliche Objekt (in diesem Beispiel) das Kopfkissen ersetzen.

Objekte werden im Spiel durch die Assimilation umgeformt, d. h. ein Karton wird zum Beispiel zu einem Trinkgefäß etc. (vgl. Piaget 1975: 126 ff.).

> „Auf allgemeine Art und Weise findet man in jedem Spielsymbol diese eigenartige Verbindung einer deformierenden Assimilation (was das Prinzip des Spiels ist) und einer Art darstellender Imitation, wobei die erstere die Bedeutungen liefert oder die ‚bezeichneten' (gemeinten) Schemata, die zweite stellt das ‚Zeichen', nämlich das Symbol." (Piaget 1975: 136)

Abschließend ordnet Piaget, bezogen auf die sensomotorische Entwicklung, die Nachahmung der Akkomodation und das Spiel der Assimilation zu. Durch die Intelligenz werden beide nach Piaget verbunden.

Für meine Arbeit ist die Darstellung dieser Prozesse wichtig, da der Erwerb und die Weiterentwicklung der Sprache im Kontext der Gesamtentwicklung der sensomotorischen Entwicklung auftritt. Der Spracherwerb kann aus meiner Sicht nicht isoliert von anderen Prozessen dieser Phase betrachtet werden. Wichtig ist nach dem Modell Piagets, dass die Entwicklung der Sprache, die in die sensomotorische Entwicklung eingebettet ist, immer im Austausch mit anderen Personen geschieht und das Kind dabei einen aktiven Part übernimmt. Das Spiel hat, wie ausgeführt, eine wichtige Funktion bei der sensomotorischen Entwicklung.

Folgt man Piaget, muss man den Erwerb und die Entwicklung der Sprache als Teil einer ganzheitlichen Entwicklung des Kindes betrachten und es muss demnach eine ganzheitliche Förderung erfolgen.

3.2.1.4 Sprechen und Denken des Kindes

Piaget und seine Mitarbeiter haben Kinder verschiedenen Alters beobachtet und haben die sprachlichen Äußerungen notiert. Nach der Auswertung dieser Aufzeichnung, zunächst von den Äußerungen zweier sechsjähriger Kinder über den Zeitraum eines Mo-

nats, kam Piaget mit seinen Mitarbeitern zu einer Klassifikation der Funktionen der Kindersprache.

Die Äußerungen wurden in zwei Gruppen eingeteilt,in die Gruppe der egozentrischen Äußerungen und in die Gruppe der sozialisierten Äußerungen. Bei den Äußerungen der ersten Gruppe interessierte es das Kind nicht, ob ihm jemand zuhörte und mit wem es sprach. Piaget bezeichnet diese Art von Äußerungen als egozentrisch, weil das Kind die Warte des Zuhörers nicht interessiert (vgl. Piaget 1979: 19 ff.).

„Es geht hier wie bei so manchem Kaffeekränzchen zu: Jeder redet von sich und keiner hört zu.“ (Piaget 1979: 21)

Piaget teilt die egozentrische Sprache in drei Kategorien ein:

1. Die Wiederholung (Echolalie)

Das Kind wiederholt einfach aus Vergnügen am Sprechen einzelne Silben und Wörter. Dabei interessiert es das Kind nicht, ob seine Worte einen Sinn haben oder nicht. Piaget sieht darin ein Überbleibsel des Lallens des Säuglings.

2. Der Monolog

Das Kind spricht mit sich selbst und wendet sich an niemand.

3. Der Monolog zu zweit oder der kollektive Monolog:

Beim kollektiven Monolog lassen die Kinder jeden an ihrem augenblicklichen Handeln teilnehmen, ohne sich darum zu kümmern, ob sie jemand versteht oder hört.

Bei der **sozialisierten Sprache** unterscheidet Piaget folgende Aspekte:

4. Die angepasste Information

Piaget grenzt diese Kategorie vom kollektiven Monolog ab, denn bei der angepassten Information beachtet das Kind den Standpunkt seines Zuhörers und informiert ihn über etwas, das ihn eventuell interessieren könnte oder das eine Beeinflussung seiner Handlung darstellen könnte.

5. Die Kritik

Bei dieser Form beziehen sich die Äußerungen konkret auf den Zuhörer. Piaget bezeichnet die Äußerungen als eher affektiv als intellektuell, denn sie setzen den Zuhörer herab. Deswegen könnten aber auch diese Äußerungen als egozentrisch bezeichnet werden,

aber vielmehr in intellektueller, nicht in moralischer Hinsicht. Aber Kinder wirken bei diesen Äußerungen eindeutig aufeinander ein, wie zum Beispiel bei Streitereien und Rivalitäten.

6. Die Befehle, Bitten und Drohungen

Hier wirkt das Kind ganz klar auf sein Gegenüber ein.

7. Die Fragen

Nach Piaget fordern die meisten Fragen eines Kindes ein anderes auf, eine Antwort zu geben.

8. Die Antworten

Piaget bezeichnet damit gegebene Antworten auf wirkliche Fragen und auf Befehle. Ausgenommen seien Antworten, die während eines Dialoges auf Vorschläge gegeben werden.

Piaget weist darauf hin, dass diese Einteilung rein künstlich sei. Allerdings sollten die Kategorien so objektiv sein, dass ein Außenstehender die Äußerungen der Kinder der selben Kategorie, wie die der Forschergruppe, zuordnen würde.

Piaget hat sich im weiteren Verlauf für das Ausmaß des Egozentrismus interessiert und hat besonders die Typen der egozentrischen Sprache untersucht, nämlich die Wiederholung, den Monolog und den kollektiven Monolog.

Bei einem der beobachteten Kinder, Lev, stellte Piaget fest, dass das Verhältnis von

$$\frac{\text{egozentrischer Sprache}}{\text{spontane Sprache}} = 0{,}47 \text{ beträgt.}$$

Piaget beobachtete, dass die beiden 6 ½ jährigen Kinder eine egozentrische Sprache hatten, die fast die Hälfte ihrer gesamten Äußerungen ausmachte.

Eine Schlussfolgerung aus der These Piagets, dass Kinder bis zum Alter von sieben Jahren egozentrisch denken und sprechen, könnte sein, dass eine Förderung der Sprache nicht möglich ist, da das Kind nicht sozialisiert reagiert. Piaget nennt aber, durch die Beschreibung der Untersuchung von Leuzinger-Schuler, einen oft nicht wahrgenommenen weiteren Schritt in seiner Argumentation, denn es interessierte ihn, welche Kontakte

des Kindes zu einem Lernen des sozialisierten Sprechens führen (vgl. Piaget 1979: 21 ff.).

Leuzinger-Schuler hat ihren eigenen dreijährigen Sohn und drei andere Kinder zwischen drei und vier Jahren beobachtet. Leuzinger-Schuler ist der für die Sprachförderung wichtigen Frage nachgegangen, ob die Sozialisierung des kindlichen Denkens im Gespräch mit Erwachsenen oder mit anderen Kindern einsetze. Sie hat diese Frage folgendermaßen formuliert:

1. Tritt der verbale Egozentrismus durchschnittlich häufiger gegenüber Erwachsenen oder gegenüber anderen Kindern auf?

2. Wie verändern sich beide Typen sozialer Beziehungen im Verhältnis zueinander im Laufe des vierten Lebensjahres? (vgl. Piaget 1979: 56)

Leuzinger-Schuler hat Hunderte von Äußerungen ihres Sohnes notiert, jeweils am Anfang, in der Mitte und am Ende seines vierten Lebensjahres. Wichtig für sie war die Trennung zwischen den Äußerungen der Kinder, die sie vor Erwachsenen und vor Kindern machten. Der Sohn von Leuzinger-Schuler, Hans, war ein Einzelkind und besuchte eine Privatschule, die Leuzinger-Schuler selbst leitete. Somit sind die anderen beobachteten Kinder Klassenkameraden aus der Schule, die ähnlich wie die „Maison des Petits" geführt wurde, wo Piaget die Kinder beobachtet hat.

Ein wichtiges Untersuchungsergebnis von Leuzinger-Schuler war, dass Hans in Gegenwart anderer Kinder eine stärker sozialisierte Sprache aufwies als in Gegenwart von Erwachsenen. Ein weiteres erstaunliches Ergebnis, das Leuzinger-Schuler feststellte, war, dass die Sprache der Kinder gerade am Anfang des vierten Lebensjahres einen viel höheren Egozentrismus-Koeffizienten (71,2 % gegen 56,2 %) in den Beziehungen zu den Erwachsenen als zu den gleichaltrigen Kindern aufwiesen.

Das bedeutet, dass gerade für jüngere Kinder (hier zu Beginn des vierten Lebensjahres) der Kontakt zu gleichaltrigen Kindern wichtig ist. Leuzinger-Schuler beobachtete, dass vom Anfang bis zum Ende des beobachteten Jahres der Egozentrismus-Koeffizient in den Beziehungen zu den Erwachsenen spürbar von 71 % auf 43 % also um 28 % sank, während die Abschwächung in den Beziehungen zu anderen Kindern geringer war (10 %).

Leuzinger-Schuler beobachtete, dass die Kinder lange Monologe mit ihrer Mutter führten und sie nahm an, dass das Kind sich gerne in der Nähe von der Mutter wisse. Für das Kind selbst scheine es dasselbe zu sein, zu sich selbst oder zu seiner Mutter zu sprechen. Das Kind kümmere sich nicht darum, ob die Mutter ihm zuhöre oder nicht (vgl. Piaget 1979: 56 ff.).

„Es gibt keine Unterscheidung zwischen dem anderen und dem Ich.“ (Piaget 1979: 59)

Wichtig für das Zusammenleben von Kindern in Gruppen ist die These von Leuzinger-Schuler, dass es einen qualitativen Unterschied zwischen dem Verhältnis zwischen der Mutter und dem Kind und den Beziehungen der Kinder untereinander gibt. Nach Leutzinger-Schuler ist die Unterscheidung zwischen der Mutter-Kind-Beziehung und der Beziehung der Kinder untereinander, dass die Kinder nicht so eine feste Gemeinschaft, wie Mutter und Kind, bilden .

„Der Unterschied – oder auch einfach die Unterscheidung – zwischen dem Ich und dem anderen wird hier deutlicher empfunden als in in den Beziehungen zu den Eltern. [...] Einerseits ist das Kind weniger individualisiert als der Erwachsene, denn es gibt bei jeder Einwirkung nach, und seine Persönlichkeit ist nicht stark genug den Strömen der Nachahmung, die die Gruppe durchziehen, zu widerstreben. Auf der anderen Seite aber ist das Kind weniger sozialisiert als der Erwachsene, weil es alles auf seinen eigenen Gesichtspunkt zurückführt. In diesem Sinne kann man die egozentrische Sprache unter den Kindern als Hinweis auf eine relative Undifferenziertheit zwischen dem Individuellen und dem Sozialen ansehen. Doch diese Situation begünstigt die Sozialisation, auch wenn sie an den Monolog des Kindes in Gegenwart der Mutter erinnert.“ (Piaget 1979: 59)

Hier wird ganz deutlich, dass Kinder in dieser genannten Altersstufe nicht nur eine direkte Bezugsperson für ihre Entwicklung brauchen, sondern zur erfolgreichen Sozialisation und für die Sprachentwicklung auch und gerade den Kontakt zu Gleichaltrigen benötigen. Denn im Gegensatz zu den Erwachsenen, die überlegen seien und als Identifikationsobjekte dienten, seien die Gleichaltrigen dem Kind ähnlich und diese Tatsache führe zu einer „Notwendigkeit einer ausgeprägten Differenzierung“.

Ein deutliches Zeichen für diese Unterscheidung ist, dass Kinder laut der Untersuchung, den Dialog und die angepasste Information als Formen der sozialisierten Sprachen deutlich häufiger im Gespräch mit anderen Kindern als mit Erwachsenen gebrauchten.

„Zwischen 3;1 und 3;4 macht der Dialog mit Kindern 23 % aus gegenüber 16 % mit Erwachsenen; das ist natürlich, weil der Egozentrismus-Koeffizient im gleichen Alter 71 % im Gespräch mit Erwachsenen und 56 % im Gespräch mit Kindern beträgt. Am Ende des Jahres (3;11-4;1) sind die Egozentrismus-Koeffizienten bei Gesprächen mit Erwachsenen und mit Kindern ungefähr gleich (43,5 % und 46 %), der Dialog macht aber nur 19 % des Gesprächs mit den Erwachsenen aus, erreicht aber 35 % im Gespräch mit anderen Kindern! Am Ende des 4. Lebensjahres ist der Dialog mit Kindern fast doppelt so wichtig wie mit Erwachsenen.“ (Piaget 1979: 60 f.)

Kinder beginnen nach Piaget auch erstmalig mit der „Diskussion“ als Form der sozialisierten Sprache in der Kindergruppe und erreichen schon auf der Ebene der Funktion die Kooperation.

Als Konsequenz kann man sagen, dass Kinder spätestens ab dem vierten Lebensjahr in Kontakt mit anderen Kindern kommen sollten. Allerdings kann man diese Kindergruppe nicht sich selbst überlassen, denn in der weiteren Untersuchung Leuzinger-Schulers zeigte sich, dass sich Äußerungen als Fragen gegenüber Erwachsenen im Laufe des Beobachtungszeitraumes verdreifachten, während die Anzahl der Fragen zwischen den Kindern konstant blieben. Die Fragen, die die Kinder an die Erwachsenen richteten, seien Fragen, die dazu dienten ihr Wissen zu erweitern und die den Erwachsenen als „Hüter der Wahrheit“ anerkennen. Fragen an andere Kinder unterschieden sich davon, da die Kinder offensichtlich nicht mehr wüssten als das fragende Kind selbst.

Piaget verweist darauf, dass man bei der Untersuchung, damit man sie überhaupt als allgemein gültig bezeichnen könne, prüfen müsste, ob nur Hans, der Sohn der Forscherin, sich derart verhalten habe oder, ob die anderen Kinder ein ähnliches Verhalten zeigen würden. Die Auswertung der Beobachtungen der anderen Kinder ergab, dass die anderen Kinder sich, genau wie Hans, Erwachsenen gegenüber weniger sozialisiert zeigten als gegenüber ihren „Kameraden“. Es gab leichte Unterschiede zwischen den einzelnen Kindern, die Piaget darauf zurückführte, dass die Kinder sich durch ihren Typ und das Milieu, in dem sie aufgewachsen waren, unterschieden. Piaget sagt, dass man diese Faktoren immer berücksichtigen müsse.

Einen Sonderfall stellte das beobachtete Kind Rob dar, da er die deutsche Sprache kaum beherrschte und mit der Forscherin Französisch sprach. Dennoch war seine Sprache gegenüber den Gleichaltrigen weniger egozentrisch, als wenn er mit den Kindern sprach (vgl. Piaget 1979: 60 ff.).

„Das ist wieder ein Indiz zugunsten unserer Hypothese, daß der Gedankenaustausch unter Gleichaltrigen einen anderen Typ der Sozialisation darstellt als die Beziehungen zum Erwachsenen allein.“ (Piaget 1979: 67)

Nun stellt sich die Frage, ob auch die anderen Kinder, genau wie Hans, Erwachsenen gegenüber verhältnismäßig mehr Fragen stellten. Das Ergebnis der Folgeuntersuchung war, dass die Kinder, je weniger egozentrisch sie dem Erwachsenen gegenüber waren, um so mehr Fragen stellten, denn die verbale Sozialisation gegenüber Erwachsenen geschieht für Piaget zum größten Teil über Fragen.

Auch bei dem „Dialog“ und der „angepassten Information“ als sozialisierte Form der Sprache ergaben die Untersuchungen der anderen Kinder ähnlich Ergebnisse wie bei Hans. Allerdings sagt Piaget ausdrücklich, dass es individuelle Unterschiede zwischen den Kindern gebe.

Piaget setzte die Untersuchung von Leuzinger-Schuler in Zusammenhang mit seiner Untersuchung im „Maison des Petits“ und kam zu folgenden Ergebnissen, die richtungsweisend für die Arbeit mit Kindern zu sehen sind:

Die Sozialisation des Kindes verläuft auf zwei verschiedene Arten, orientiert an den zwei verschiedenen Einstellungen gegenüber Erwachsenen und Gleichaltrigen.

Erwachsene seien dem Kind gegenüber überlegen und zugleich sehr nahe. Das Kind sei noch eine Einheit mit der Mutter und es trenne noch nicht zwischen seinem Ich und seiner Bezugsperson. Deswegen wähle es als Sprachformen im Kontakt mit der Mutter den Monolog, Fragen und Bitten.

Piaget beschreibt, dass sich das Kind an den Erwachsenen wie an eine höhere Intelligenz wende (vgl. Piaget 1979: 67 ff.).

Im Unterschied steht das Verhältnis zu dem „Spielkamerad“:

> „Der Spielkamerad dagegen ist sowohl dem Ich des Kindes ähnlich als auch davon verschieden. Er ist ihm ähnlich, weil er gleich ist im Können oder Wissen; ganz verschieden aber, gerade weil er auf demselben Niveau steht und nicht wie ein überlegener Erwachsener in das Innere der Wünsche oder in die Perspektive des eigenen Denkens eindringt.“ (Piaget 1979: 72)

Mich interessiert, ob sich Kinder in Gruppen ähnlich verhalten oder ob die bereits geschilderten Phänomene in Gruppen nicht zu beobachten sind. Deswegen gehe ich hier auch noch auf das Experiment Piagets ein, bei dem er ungefähr zwanzig Kinder im Alter von vier bis sieben Jahren beobachtet hat. Die Beobachtungen wurden, genau wie die erwähnten Beobachtungen Piagets, in dem „Maison des Petits“ gemacht. Dort hatte die untersuchte Gruppe eine ganze Etage mit fünf Räumen (Rechenzimmer, Bauzimmer, Bastelzimmer etc.) für sich. Die Kinder durften sich frei durch die Räume bewegen und wurden nicht zu einer kontinuierlichen Arbeit angehalten.

Bei Lev und Pie, den von Piaget zuvor beobachteten Kindern, unterschieden sich die Egozentrismus-Koeffizienten nur geringfügig, sie lagen bei (0,47 und 0,43). Die Frage, die Piaget stellte, war, ob der Egozentrismus-Koeffizient nicht im Durchschnitt bei 0,45 liege. Er untersuchte, wie zuvor, eine kontinuierliche Folge von 100 Sätzen. Es waren

nun keine Sätze mehr, die ein Kind hintereinander gesprochen hat, sondern es waren Sätze, die in einer Gruppe von drei bis vier Kindern gesprochen wurden. Das Durchschnittsalter der Kinder lag bei sechs Jahren.

Diese Untersuchung unterschied sich von der zuvor von Piaget vorgenommenen Untersuchung, da es um die Untersuchung ganzer Gespräche ging. (Piaget definiert, dass ein Gespräch stattfindet, sobald mindestens drei Äußerungen hintereinander, die wenigstens von zwei Gesprächspartnern stammen, sich auf den selben Gegenstand beziehen.) (vgl. Piaget 1979: 72 ff.)

Piaget ging den folgenden Fragen nach:

> 1. „Welche Typen des Gesprächs unter Kinder gibt es?
>
> 2. Finden sich diese Typen zeitlich nebeneinander oder gehören sie zu bestimmten Entwicklungsstadien?
>
> 3. Wenn sie Stadien konstituieren, welches ist ihre zeitliche Genealogie? Stammen sie aus der egozentrischen Sprache? Wenn ja, welche Entwicklung durchläuft das Kind, um von der egozentrischen Sprache zu den höheren Typen des Gesprächs zu gelangen?“ (Piaget 1979: 95)

Als Antwort auf diese Fragen hat Piaget ein Ablauf verschiedener Stadien entwickelt.

Stadium I

Stadium I beinhaltet den kollektiven Monolog. Wie schon ausgeführt, hört der Gesprächspartner bei dem kollektiven Monolog nicht zu. Piaget ordnet den kollektiven Monolog der Altersstufe zwischen drei und vier Jahren bis zum Alter von fünf Jahren zu (vgl. Piaget 1979: 99 f.).

Stadium II A. Erster Typ

Jeder wird in das Handeln einbezogen.

In diesem Stadium spricht jeder Gesprächspartner von seinem Standpunkt aus und jeder hört zu und versteht. Es gibt noch keine Kooperation als gemeinsames Handeln. Piaget nennt als typische Situation für dieses Stadium die Situation am Maltisch. Alle Kinder sprechen über die Zeichnung, die sie gerade erstellen. Dennoch spricht jedes Kind eben von seiner Zeichnung und es gibt noch keine kooperative Zusammenarbeit (vgl. Piaget 1979: 100 f.).

Stadium II A. Zweiter Typ

Die Zusammenarbeit im Handeln oder im nicht-abstrakten Denken.

Kennzeichnend für dieses Stadium ist die gemeinsame Aktion. Es gibt eine Zusammenarbeit unter den Gesprächspartnern und sie führen ein Gespräch über ihre gemeinsame Handlung. Nach Piaget tritt dieser Typ im Zusammenhang mit dem vorherigen Stadium auf. Beide Stadien treten demnach im Alter zwischen fünf und sieben Jahren auf (vgl. Piaget 1979: 102 f.)

Stadium III A:

Zusammenarbeit im abstrakten Denken.

Nach Piaget sind allein die Gespräche dieses Stadiums einem echten Gedankenaustausch zuzuschreiben, denn die Kinder denken nach Piagets Einschätzung mehr als sie sagen. Piaget geht davon aus, dass es bei den Kindern, schon bevor sie sieben Jahre alt sind, ein Interesse an der Erklärung von Handlungen und Phänomenen gebe.

„Die zahlreichen ‚warum' der Kinder zwischen drei und sieben Jahren beweisen das. Zu diesem Typ rechnen wir die Gespräche, die sich auf zwei Punkte beziehen:

1. auf die Erklärung der Dinge und das Motiv der Handlungen,
2. auf die Wirklichkeit der Ereignisse (‚Stimmt das....?', ‚Warum...?' usw.)." (Piaget 1979: 105)

Piaget hat nur ein Gespräch von diesem Typ bei den zwanzig beobachteten Kindern gefunden und erklärt es damit, da das Durchschnittsalter von den Kindern ungefähr sechs Jahre gewesen sei, dass das Kind noch zu sehr egozentrisch geprägt sei und noch nicht in die Phase der Sozialisation des Denkens eingetreten sei (vgl. Piaget 1979: 104 f.).

Piaget und seine Mitarbeiter haben im „Maison des Petites" nur einen Dialog zwischen einem siebenjährigen Mädchen und einem sechsjährigen Jungen gefunden, der die Kriterien dieses Stadiums erfüllt: Der Dialog bezieht sich auf die Abwesenheit der Lehrerin:

„Mad (7;6): ‚Ach die bummelt aber!' – Lev (6;0): ‚Sie weiß nicht, ob es spät ist' – ‚Ich weiß aber, was sie ist.' – ‚Und ich weiß, wo sie ist. ' – ;Sie ist krank' – ‚Sie ist nicht krank, weil sie nicht da ist.'" (Piaget 1979: 105)

Stadium II B. Erster Typ

Die Auseinandersetzung.

Dieses Stadium läuft parallel zu den bisher besprochenen Stadien ab. Piaget vermutet, dass die Auseinandersetzung aus dem Bedürfnis der Kinder entstehe, sich verständlich zu machen. Er unterscheidet zwei Stadien der Diskussion. Das erste Stadium charakterisiert er als Stadium des Aufeinandertreffens von gegensätzlichen Tendenzen oder Meinungen. Für Piaget ergeben sich daraus zwei Typen, die mehr oder weniger zu gleichen Zeit auftreten: die Auseinandersetzung und die primitive Diskussion.

Das zweite Stadium beschreibt Piaget als Phase, bei der Diskussionen geführt werden, bei denen sich die beiden Gesprächspartner ihre gegensätzlichen Meinungen entgegen halten. Piaget ordnet das erste Stadium der Diskussion dem Stadium II a und das zweiten Stadium der Diskussion dem Stadium III a zu (vgl. Piaget 1979: 106 f.)

Stadium II B. Zweiter Typ

Die primitive Diskussion.

Für Piaget beginnt die primitive Diskussion da, wo Kinder aufhören sich gegenseitig zu necken oder zu drohen etc., und beginnen ihrem Gegenüber ihre grundsätzliche Meinung mitzuteilen. Piaget unterscheidet die primitive Diskussion folgendermaßen von der echten Diskussion:

> „Ein Beweis liegt vor (also eine echte Diskussion), wenn die Behauptung und Begründung, die das Kind für die Stichhaltigkeit dieser Behauptung angibt, mit einem Wort verbunden wird, das als Konjunktion dient (z. B.: da, weil, denn usw.), und so diesen Beweis explizit zum Ausdruck bringt. Solange der Beweis implizit bleibt und das Kind nur Behauptungen aneinander reiht, die nicht miteinander verbunden sind, handelt es sich um primitive Diskussion. Diese Regel ist ganz willkürlich, aber nützlich; denn wenn man anfängt, subjektiv zu beurteilen, wann ein Beweis vorliegt, trifft man noch willkürlichere Entscheidungen.“ (Piaget 1979: 109)

Piaget ordnet die gesprochenen Auseinandersetzung und die primitive Diskussion, die für ihn auf der Ebene des Denkens nichts anderes ist als die Auseinandersetzung auf der Ebene des Handelns, der Altersstufe von fünf bis fünfeinhalb Jahre zu. Die echte Diskussion tritt demnach erst im Alter von sieben bis siebeneinhalb Jahren auf.

Stadium III B

Die echte Diskussion.

Piaget gibt an, dass er bei den untersuchten Kindern nur einen Fall der echten Diskussion gefunden hat:

„Pie (6,5): ‚Jetzt kriegst du den (Bleistift) nicht, weil du danach gefragt hast' – Hei (6,0): ‚Doch, weil er mir gehört' – ‚Nein, der gehört nicht dir, der gehört allen, der gehört allen Kindern, Ai und auch My.' – Pie: ‚Der gehört Fräulein L., weil sie ihn gekauft hat, und er gehört auch allen Kindern.'" (Piaget 1979: 111)

Das ist der einzige Dialog, wo das Wort „weil" dreimal vorhanden ist. Piagets Folgerung ist, dass den Kindern das logische „weil" in der Altersklasse unter sieben große Schwierigkeiten bereitet.

„Das logische ‚weil' verbindet nämlich nicht zwei Phänomene, wovon das eine die Ursache und das andere die Folge ist, sondern zwei Ideen, von denen die eine der Grund, die andere die Schlußfolgerung ist. Diese Verbindung macht aber 7jährigen Kindern noch große Schwierigkeiten [...]." (Piaget: 1979: 111)

Piaget konnte das Auftreten der logischen Verbindungen mit den Wörtern „weil" und „denn" erst nach dem 7. und 8. Lebensjahr beobachten.

Abschließend kann man sagen, dass sich die Ergebnisse, die Piaget für die drei Kinder, die er beobachtet hat, auch auf eine gesamte Kindergruppe übertragen lassen. Damit können die bereits genannten Schlussfolgerungen auch auf die Arbeit mit Kindergruppen übertragen werden. Kinder entwickeln nach den Untersuchungen Piagets durch zwei verschiedene Arten von Sozialisation ihre Sprachfähigkeit. Sie sprechen demnach Gleichaltrigen gegenüber anders als gegenüber Erwachsenen, brauchen aber nach Piagets Untersuchungen beide Formen der sprachlichen Kontakte, um sich optimal entwickeln zu können.

Das Fazit daraus ist, dass Kinder nach dieser Untersuchung spätestens ab dem Beginn des vierten Lebensjahr andere Kinder für ihre sprachliche Entwicklung und für ihre Sozialisation brauchen. Die Kinder müssen durch Erwachsene so begleitet werden, dass jedes Kind mit einem Erwachsenen in einen so engen Kontakt treten kann, dass die Kinder Fragen an den Erwachsenen richten können. Diese Ergebnisse setzten dem Betreuungsschlüssel in Kindergruppen einen festen Rahmen.

3.2.2 Wygotski: Wygotskis Kritik an der Theorie Piagets

Der russische Psychologe Wygotski bezieht sich in seinem 1934, kurz nach seinem Tod, veröffentlichen Buch „Denken und Sprechen“ direkt auf die Theorie Piagets zum Denken und Sprechen des Kindes. Grundsätzlich beschäftigt sich Wygotskis marxistische Bewusstseinstheorie mit der Historizität des Bewusstseins und seine Bindung an die vergesellschaftete menschliche Praxis.

Wygotski betont bei seiner Vorstellung der Theorie Piagets zunächst, dass Piaget mit seiner Theorie eine völlig neue Sicht auf das Kind eröffnet habe, indem er das Kind nicht im Gegensatz zu dem Erwachsenen als defizitär betrachte, sondern Piaget hebe die qualitative Eigenart des Kindes hervor.

> „Früher interessierte man sich *dafür, was das Kind nicht hat,* und man definierte die Eigenarten des kindlichen Denkens als seine Unfähigkeit zur Abstraktion, zur Begriffsbildung, zur Verbindung von Urteilen, zur Schlußfolgerung usw. Nun wurde *dasjenige* in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gerückt, *was das Kind hat*, was sein Denken durch spezifische Eigenschaften auszeichnet.“ (Wygotski 1974: 17 f.)

Wygotski zieht eine Parallele zu der Theorie Rousseaus, der schon in seiner Theorie das Kind als eigenständig und nicht als „Miniatur“ eines Erwachsenen betrachtet habe.

Als Grundlage der Theorie Piagets sieht Wygotski den Egozentrismus des kindlichen Denkens. Nach Wygotski definiert Piaget das egozentrische Denken als Übergangs- bzw. Zwischenform des Denkens, das in genetischer, funktioneller und struktureller Hinsicht als Bindeglied zwischen dem autistischen Denken und dem rational gesteuerten Denken steht (vgl. Wygotski 1974: 44).

Wie im Kapitel zuvor schon ausgeführt, hat Piaget diesen Egozentrismus durch den Erwerb der Sprache festgestellt und hier setzt die Kritik Wygotskis an der Theorie Piagets an. Wygotski stellt fest, dass er und seine Mitarbeiter, nach der Untersuchung der Tatsachengrundlagen durch die Analyse der kindlichen Sprachentwicklung, zu dem Schluss kommen mussten, dass die egozentrische Sprache eben keine direkte Manifestation der Egozentrizität des kindlichen Denkens, weder von der funktionellen noch von der strukturellen Seite her, darstelle.

Für Wygotski stellt die egozentristische Sprache des Kindes auch kein Nebenprodukt seiner Aktivität als eine äußerliche Erscheinung eines inneren Egozentrismus dar, sondern Wygotskis These ist, dass die egozentrische Sprache als Übergangsstufe in der Entwicklung von der äußeren zur inneren Sprache gesehen werden muss.

„Die erste These als Leitgedanke unserer gesamten Kritik ließe sich folgendermaßen formulieren: Wir sind der Meinung, daß schon die Frage nach zwei verschiedenen Formen des Denkens in der Psychoanalyse und in der Theorie Piagets falsch ist. Man kann die Befriedigung von Bedürfnissen nicht in der Anpassung an die Wirklichkeit gegenüberstellen. Man darf nicht fragen: Was ist die Triebfeder des kindlichen Denkens – das Bestreben, seine Bedürfnisse zu befriedigen, oder das Bestreben, sich der objektiven Wirklichkeit anzupassen –; denn der Begriff des Bedürfnisses umschließt – vom Standpunkt der Entwicklungstheorie aus –, daß ein Bedürfnis durch eine gewisse Anpassung an die Wirklichkeit befriedigt wird.“ (Wygotski 1974: 45)

Wygotski kritisiert die Annahme Piagets im Anschluss an Freud, dass das Lustprinzip dem Realitätsprinzip vorausgeht. Denn nach Wygotski wird Piaget dann in seiner weiteren Argumentation durch diese Grundannahme dazu gezwungen, das realistische Denken als von den realen Bedürfnissen, Interessen und Wünschen völlig losgelöst als reines Denken zu bezeichnen. Denn laut Wygotski gibt es kein Denken, das frei von Bedürfnissen, Wünschen und Interessen ist.

Wygotskis Fazit ist, dass der Autismus nicht am Anfang der Entwicklung des kindlichen Denkens gesetzt werden kann, sondern dass er später gebildet wird. Bezogen auf die Sprachentwicklung sagt Wygotski, dass die egozentrische Sprache eben nicht von den praktischen Tätigkeiten und der realen Anpassung losgelöst betrachtet werden könne:

„Piaget glaubt, daß die Dinge den Verstand des Kindes nicht beeinflussen. Wir haben aber gesehen, daß in einer realen Situation, in der egozentrische Sprache des Kindes mit praktischer Tätigkeit verbunden ist, die Dinge durchaus den Verstand des Kindes beeinflussen. Die Dinge sind die Wirklichkeit, aber keine in den Wahrnehmungen des Kindes passiv widergespiegelte, sondern eine Wirklichkeit, mit der es im Verlauf seiner Praxis in Berührung kommt.“ (Wygotski 1974: 48)

Außerdem kritisiert Wygotski, dass das soziale Milieu in der Arbeit Piagets zu wenig berücksichtigt werde, denn die Kinder entstammten alle dem sozialen Milieu Genfs. Piaget selbst schreibt in dem Vorwort zur russischen Ausgabe:

„Wenn man so arbeitet, wie ich zu arbeiten gezwungen war, innerhalb eines einzigen sozialen Milieus, wie das der Kinder in Genf, dann ist es unmöglich, die Rolle des Individuellen und des Sozialen im Denken des Kindes zu bestimmen. Um das zu erreichen, muß man die Kinder unbedingt in den verschiedensten und möglichst verschiedenartigsten Milieus studieren.“ (Piaget zit. nach Wygotski 1974: 64)

List fasst die Kritik Wygotskys an Piaget wie folgt zusammen:

„[Wygotsky] wendet [...] sich gegen Piagets Darstellung der Sprachentwicklung als Teilproblem der Überwindung des kindlichen Egozentrismus zugunsten von ‚sozialisiertem‘ Verhalten. Egozentrismus ist Piagets Generalnenner für kindliche Insuffizienz, die eigene Perspektive aufgeben und den Standpunkt des anderen einnehmen zu können. Entsprechend ist kindliche Sprache monologisch und nicht zu dem Zweck geäußert, vom Gegenüber verstanden zu werden. Diese generelle Unfähigkeit, differenzierte Perspektiven einzunehmen, konstatiert auch Wygotsky, und er vermerkt ebenso wie Piaget den Abfall der egozentrischen Sprache um das sechste Lebensjahr. Jedoch unterscheiden sich beide Autoren in der Auslegung grundlegend: Für Piaget wandelt sich die egozentrische Sprache in eine so-

zialisierte. Die damit vollzogene Gleichsetzung von egozentrisch und vor-sozialisiert ist es, die Wygotsky ablehnt. Ursprüngliche Sprache des Kindes versteht er als rein sozial [...]. Erst später differenziert sich nach Wygotskys Sicht kindliche Sprache ihrer Funktion nach in eine egozentrische und eine kommunikative, wobei die egozentrische Sprache ein Übergangsstadium von sozialer Sprache zum sprachlichen Denken, zur inneren Sprache, ist.“ (List 1973: 82 f.)

3.3 Der interaktionistische Ansatz

Wygotski hat an der kognitivistischen Theorie Piagets kritisiert, dass die Sprachentwicklung nicht von den realen Situationen getrennt, sprich auch nicht ohne die Bezugspersonen, betrachtet werden könne. Auf diese Tatsache beziehen sich die interaktionistischen Theorien, die im folgenden Teil exemplarisch anhand der aussagekräftigen Untersuchungen von Bruner und Mechthild Papoušek[4] vorgestellt werden.

„Ein wesentliches Charakteristikum des Interaktionismus ist die These, daß kindliche Entwicklungsprozesse durch den **Austausch** mit der belebten, personalen, sozialen Umwelt vermittelt werden. Außerdem wird hervorgehoben daß Entwicklungsprozesse **bidirektional** sind, daß Entwicklung nicht als einseitige Einflußnahme der Welt der Erwachsenen auf das Kind zu sehen ist, sondern, daß das Kind seinerseits auch die Erwachsenen durch sein Verhalten mitbestimmt.“ (Klann-Delius 1999: 136)

Grundidee der interaktionistischen Theorien ist, dass Kinder, auch Babys, nicht nur auf Reflexe reduzierte Wesen sind. Bekannt ist das Beispiel, dass wenn man einmonatigen Babys die Zunge herausstreckt, die Kinder darauf versuchen, die Zunge ebenfalls heraus zu strecken (vgl. Gopnik/Metzhoff/Kuhl 2007: 47).

„es [ist] ein weiterer Beweis dafür, dass Babys spontan ihre eigene Mimik, ihre Gesten und ihre Stimme mit der Mimik, den Gesten und Stimmen anderer Menschen koordinieren. [...] Wie der Erwachsenen-Flirt umgeht auch der Baby-Flirt die Sprache und stellt eine direktere Verbindung zwischen Menschen her.“ (Gopnik/Metzhoff/Kuhl 2007: 49 f.)

Dornes konstatiert, dass der Säugling im Bereich der zwischenmenschlichen Interaktion ein kompetenter Teilnehmer sei. Er besitzt aus Dornes´ Sicht ein subtiles Repertoire von mimischen, lautlichen und gestischen Verhaltensweisen, mit denen er den Betreuungspersonen seine Befindlichkeit deutlich machen kann und die Interaktionsangebote dieser mitgestaltet. Das bedeutet, der Säugling ist ein aktiver Teilnehmer, der seine Betreuungspersonen genauso beeinflusst, wie diese ihn (vgl. Dornes 2000: 22).

„Nicht mehr das Bild des satten, selig an der Brust in den Schlaf sinkenden Säuglings, sondern das des reziproken Lächelspiels zwischen Mutter und Kind, das mit drei oder vier Monaten seinen Höhepunkt erreicht, symbolisiert nun den *aktiven* Ursprung der menschlichen Existenz.“ (Dornes 2000: 22)

4 Es wird hier der Vorname Mechthild zur Abgrenzung von Hanus Papoušek verwendet

3.3.1 Jerome Bruner

Bruner, der zu den Hauptvertretern der interaktionistischen Sprachtheorie zählt, vertritt die These, dass nur angeborene Fähigkeiten für den Spracherwerb nicht ausreichen:

„[...] we come initially equipped, if not with a ‚theory‘ of mind, then surely with a set of predispositions of construe the social world in a perticular way and to act upon our construals.“ (Bruner 1990: 73 in Klann-Delius 1999: 137)

Die Grundthese Bruners ist, dass die Kinder mit der Sprache die Kultur erlernen, in die sie hinein geboren werden. Nach Bruner gibt es ein „Hilfssystem für den Spracherwerb“, das biologisch und kulturell fundiert ist. Erwachsene geben demnach in einem wechselseitigen Prozess die Kultur an das Kind weiter. Diese Einführung in die Kultur beginnt nach Bruner schon durch die vorsprachliche Kommunikation zwischen dem Erwachsenen und dem Kind.

Bruner kritisiert die Idee, dass das Kind die Grammatik um ihrer selbst willen lerne. Er nimmt an, dass das Kind die Sprache überhaupt erlerne, weil es mit Sprache etwas bewirken könne. Das Kind muss für Bruner drei Aspekte beim Spracherwerb bewältigen: die Syntax, die Semantik und die Pragmatik. Bruner merkt aber an:

„Zwar lassen sich sprachliche Äußerungen konstruieren, welche syntaktisch wohlgeformt sind und dennoch nichts ‚bedeuten‘, aber wir tun das kaum je, weder als Kinder noch als reife Sprachbenützer.“ (Bruner 1987: 13)

Nach Bruner liegt der Fortschritt des Spracherwerbs nicht so sehr im Bereich der Wohlgeformtheit oder der Bedeutung, sondern in der Entwicklung der Wirksamkeit oder der Effektivität. Bruners Frage ist, ob das Kind den Bedingungen gerecht werde, welche die Gesellschaft ihren Mitgliedern auferlege, indem sie lernten zu bitten, zu danken etc.

Bruners Idee ist, dass die drei Aspekte des Spracherwerbs untrennbar miteinander verbunden sind. Der Spracherwerb beginnt für Bruner vor dem ersten lexikalisch-grammatikalischen Äußerungen des Kindes, indem das Kind mit seiner Mutter einen Interaktionsrahmen schafft.

Bruner bezieht sich auf Noam Chomsky, indem er darauf verweist, dass das Kind nicht in der Lage wäre die Sprache zu erwerben, wenn es nicht den Grundstock der Fähigkeiten des Spracherwerbs, der von Noam Chomsky als „Language Acquisition Device“ bezeichnet wird, besitzen würde. Bruner erweitert die Theorie Chomskys durch den Aspekt, dass das von Chomsky angenommene LAD nur funktionieren kann, wenn ein Erwachsener in Interaktion mit dem Kind tritt. Hier setzt das von Bruner bezeichnete

Hilfssystem ein. Dieses Hilfssystem bezeichnet Bruner als „Language Acquisition Support System, abgekürzt: LASS“ (vgl. Bruner 1987: 15).

„Dieser Rahmen, den ursprünglich der Erwachsene kontrolliert, stellt eine Art Hilfssystem zum Spracherwerb dar. [...] Er strukturiert die Art und Weise, wie Sprache und Interaktion auf das LAD des Kindes treffen und bringt dadurch dieses System der Sprachlernfähigkeiten zum Funktionieren. Kurz gesagt ist es die Interaktion von LAD und LASS, welche dem Kind den Eintritt in die Sprachgemeinschaft ermöglicht – und damit auch in die entsprechende Kultur und Gesellschaft.“ (Bruner 1987: 15)

Bruner hat, um diese Thesen zu belegen, zwei englischsprachige Kinder, Richard und Jonathan, in ihren ersten beiden Lebensjahren beobachtet. Bruner gibt an, dass er die Übergangsperiode von der vorsprachlichen Kommunikation zur frühen lexiko-grammatischen Äußerungen gewählt habe, weil sie nach seiner Meinung am besten die entscheidenden Prozesse und Schlüsselereignisse zeige, welche zur Bemeisterung der Sprache in den drei genannten Aspekten führten.

Die Untersuchung und ihre Ergebnisse

Richard und Jonathan wurden im Abstand von zwei Wochen zu Hause beobachtet. Wenn in der Entwicklung der Kinder etwas Entscheidendes passierte, wurde die Beobachtung auch intensiviert.

Bruner begann mit der Beobachtung als Richard fünf Monate und Jonathan drei Monate alt war. Es wird hier die Untersuchung von Jonathan exemplarisch vorgestellt:

Bruner besuchte mit einem von zwei anderen Beobachtern (oder die beiden anderen Beobachter alleine) Jonathan für je eine Stunde und sie machten eine halbstündige Video- und Tonaufzeichnung des Spiels zwischen Mutter und Kind. Jonathan wurde beobachtet bis er 18 Monate alt war. Die Familie entstammte der Mittelklasse: der Vater war von Beruf Arzt, die Mutter war Hausfrau ohne höhere Bildung. Die Eltern waren von Bruner informiert, dass er die Sprachentwicklung der Kinder studieren wollte und er setzte die Eltern über seine Thesen in Kenntnis.

Nach Bruner wurden die Angaben der Video- und Tonbänder jeweils so schnell wie möglich nach der Aufzeichnung (gewöhnlich innerhalb einer Woche) transkribiert, damit noch die Erinnerungen einfließen konnten. Das Transskript sah folgendermaßen aus: In drei Kolonnen wurden die jeweiligen Situationen in zeitlicher Reihenfolge festgehalten. Bruner verkürzt seine Angaben hier an diesem Punkt, indem er darauf verweist, dass die Transskripte den üblichen Methoden nach ausgewertet worden seien.

Bruner beginnt mit der Beschreibung eines Spiels zwischen Mutter und Kind. Die Mutter von Jonathan benutzte im Spiel mit ihrem Sohn einen Clown, der an einem Stab befestigt war und aus einem Tuchumhang heraustrat bzw. immer wieder darin verschwinden konnte. Sie begann diese Spiel mit Jonathan als er 0;5 Jahre alt war. Nach Bruner bestand das Spiel aus einem Anfangsthema und einem Fortsetzungsthema, also aus dem anfänglichen Verschwinden des Clowns und dann aus seinem Wiederauftauchen. Die Vorbereitung des Spiels begann nach Bruners Beobachtungen mit einer Konstituente, in welcher die Mutter die Aufmerksamkeit des Kindes durch ihr Herumschwenken des Clowns oder durch ihren Ausruf „Wer ist das?" auf den Clown lenkte. Die Mutter legte die Rollenverteilung in Aktor und „Erlebenden" fest. Dann beobachtete Bruner die Phase des Verschwindens, die er in drei Phasen unterteilt: Start, Vollendung und Suche. Alle drei Konstituenten können von Wörtern begleitet werden. Die Mutter schien den Gebrauch der Sprache während mehrerer Spiele so verschieden zu variieren, indem sie immer eine andere Konstituente sprachlich begleitete. Bruner nimmt an, dass sie damit einen sprachlichen „Platzhalter" für die einzelnen Elemente in der Konstituentenabfolge schaffen wolle. Das Spiel an sich wurde zwischen der Mutter und Jonathan zur Gewohnheit, während die Konstituenten des Spiels variiert wurden, wie zum Beispiel die Pausenlängen und die Wortwahl (vgl. Bruner 1987: 38 f.).

Jonathan stieg langsam auf das Spiel ein. Seine Anteilnahme wurde zwischen dem fünften und neunten Monat immer aktiver. Die Mutter ging mit ihrem Verhalten darauf ein und variierte ihr Verhalten dementsprechend. Die stimmliche Markierung der Mutter, während des Spiels, wurde immer differenzierter. Jonathan schien nach Bruners Meinung diese stimmliche Äußerung dann auch zu erwarten, denn er blickte vom verschwundenen Clown zu seiner Mutter und lächelte. Langsam begann dann auch Jonathan sich stimmlich an dem Spiel zu beteiligen.

Anfänglich begleitete die Mutter fast jede Konstituente des Spiels stimmlich. In dem Maße wie Jonathan das Spiel meisterte, ließ die Mutter die stimmliche Begleitung einzelner Konstituenten weg.

Jonathan versuchte im Alter von fünf Monaten zunächst den Clown zu fassen, dann mit sechs Monate wurde dieser Versuch von undifferenzierten Lauten begleitet. Mit sieben Monaten reagierte Jonathan auf den zu erwarteten Spielablauf mit einem Lächeln und Lachen. Dann im Alter von acht Monaten war Jonathan mit seiner passiven Rolle nicht mehr zufrieden und wollte den Clown selbst verschwinden lassen. Mit neun Monaten

berührte er den Clown und hielt ihn auch selbst in den Händen. Zu diesem Zeitpunkt begleitete er schon immer mindestens eine Komponente stimmlich mit der Mutter. Am Ende des neunten Monats wurde ihm das Spiel zu langweilig. Allerdings fand er Interesse an einer veränderten Variante des Spiels, bei der die Mutter ein Stofftier hinter ihrem Rücken verschwinden ließ und es mit einem „Buuh“ begleitet wieder auftauchen ließ. Dabei setzte Jonathan erstmalig eine eigene Standardäußerung in Form eines Lippenvibrators ein.

Vier Wochen später versteckte sich die Mutter hinter einem Stuhl und Jonathan begleitete das Wiederauftauchen der Mutter mit Lauten und Lachen. Als er zwölf Monate alt war, versteckte sich Jonathan selbst hinter dem Stuhl. Zu Beginn und zum Ende des Spiels wählte er den Laut „uuuh“.

Bemerkenswert ist, dass Jonathan schon in diesem Alter in der Lage war, einen der Beobachter in das Spiel zu integrieren, indem er, wenn dieser sich versteckte, „fort“ rief. Mit vierzehn Monaten setzte wieder das Spiel mit dem Clown ein, nur dass Jonathan dabei auch eine aktive Rolle einnehmen konnte. Er war nun in der Lage den Clown selbst aus dem Tuch aufsteigen zu lassen. Das Aufsteigen des Clowns begleitete er mit dem ihm bekannten „Uuh“. Das Hineinstopfen des Clowns als Wiederverstecken begleitete er mit den Lauten „a ga!“, die dem englichen „all gone“ (fort) der Mutter entsprach. Dann ließ er den Clown wieder auftauchen und ahmte das „peekaboo“ seiner Mutter als „pick“ nach. Jonathan konnte das Spiel nun aktiv gestalten und konnte es mit den von ihm gelernten Lauten „richtig“ begleiten (vgl. Bruner 1987: 41 ff.).

Bruner stellt dieses Spiel so ausführlich dar, da er anhand der Beschreibung dieses wechselseitigen Spiels zwischen Mutter und Sohn zeigen will, dass es sich hier um einen spielerischen „Kulturerwerb“ handelt.

„Das Spiel stellte eine spezielle, von jedem Druck befreite Gelegenheit dar, Variationen zum Thema des Verschwindens und des Wiedererscheinens auszuprobieren. Dabei konnte sich das Kind aber auch an der Einrichtung zwischenmenschlicher Übereinkünfte von der Art beteiligen, auf denen die Sprache beruht.“ (Bruner 1987: 50)

Außerdem erläutert Bruner an diesem Beispiel das von ihm bezeichnete Hilfssystem für den Spracherwerb. Die Mutter passte bei dem oben beschriebenen Spiel ihr Verhalten immer den Fähigkeiten des Kindes an. Sie führte deswegen etwas Neues ein und „übergab“ Teile des Spiels an das Kind, wenn es diese ausführen konnte.

„Wäre der ‚Lehrende‘ in einem solchen System sich seines Mottos bewußt, so wäre es gewiß dieses: ‚Wo ein Zuschauer war, soll ein Teilnehmer werden‘. Man führt ein Spiel ein, gibt

einen Rahmen, der sicherstellt, daß die Schwächen des Kindes aufgefangen und korrigiert werden können, und entfernt diesen Rahmen in dem Maße, in dem die Struktur ‚auf der anderen Seite' selber stehen kann." (Bruner 1987: 50 f.)

Nach Bruner ist jedes dieser Spiele als eine hochstrukturierte, konstituierende Wirklichkeit zu sehen. Diese Wirklichkeit wird zunächst durch stimmliche Äußerungen begleitet und schließlich nach Bruners Beobachtungen durch diese vorweggenommen. Das Kind kann hier, neben dem Erwerb von sprachlichen Varietäten, verschiedene Rollen ausprobieren. Denn für Bruner sind die Spiele ein einzigartiger Ort, der dem Kind ermöglicht, die Entwicklung von dem Gebrauch von „natürlichen" zu dem Gebrauch von „kulturellen Mitteln" zu vollziehen.

Anschließend untersucht Bruner die Entwicklung des Bedeutens. Bruner definiert zunächst den Begriff des Bedeutens und lehnt sich nach seinen Aussagen dicht an die Theorie von Hilary Putnam an:

„Unser beider Interesse gilt nämlich der kausalen historischen Kette, welche von einem *einführenden referentiellen Ereignis* (wo eine Person – wie unbeholfen auch immer - anzugeben versucht, woran sie denkt) zu einer späteren *referenziellen Episode* führt (wo beide Partner eines Kommunikationspaares einer zwischen ihnen ausgetauschten Botschaft eine referentielle oder Bedeutungs-Interpretation zuordnen)." (Bruner 1987: 54)

Daraus ergeben sich für Bruner vier Annahmen:

Als erstes sieht Bruner die Möglichkeit der Individuen, dass sie einander signalisieren können, dass sie eine Absicht haben, auf etwas hinzuweisen. Als zweites sieht Bruner den Aspekt, dass angenommen wird, dass der Hinweis bezüglich seiner Genauigkeit variieren kann – im Spektrum von einer vagen Andeutung bis zu einem eindeutigen Ausdruck. Als drittes nimmt Bruner an, dass das Meinen und Hinweisen als soziale Interaktion zu verstehen sei, die in Verbindung mit der Steuerung der gemeinsamen Aufmerksamkeit stehe. Als vierte Position von Putnam gibt Bruner die Annahme an, dass das Hinweisen eine Zielstruktur aufweist. Dabei sind die Mittel, wie zum Beispiel die Technik der Anapher oder der Deixis, für die Zielerreichung von wesentlicher Bedeutung (vgl. Bruner 1987: 50 f.).

„Das *Ziel* des Hinweisens zu erreichen, hat wenig damit zu tun, daß bezüglich eines bestimmten einzelnen Wortes Deutungsgleichheit besteht. Es genügt, daß die Partner sich gewiß sind, in ihrer Aufmerksamkeitsrichtung genügend übereinzustimmen, um das Gespräch fortsetzungswürdig zu machen." (Bruner 1987: 55)

Demnach gibt es bei menschlichen Bedeutungshandlungen ein bisher nicht weiter berücksichtigtes Merkmal. Das Merkmal bedeutet, dass diese in einem hohen Maße kontext-empfindlich sind und einen Hinweis-Charakter haben. Bruner bezeichnet sie als

deiktisch, denn die Teilnehmer erschließen den Inhalt einer Bedeutungshandlung aus dem Kontext. Die Folgerung von Bruner ist, dass Kinder das „Bedeuten“ um so besser lernen um so besser die Erwachsenen den Rahmen für den deiktischen Austausch gestalten. Die ausgeführten Fähigkeiten des Rollenwechsels in dem beschriebenen Spiel ist eine wichtige Voraussetzung für das Erlernen des „Bedeutens“.

Um seine These zu untermauern, schildert Bruner die Beobachtungen, die er von Jonathan bezüglich der Entwicklung des „Bedeutens“ gemacht hat.

Als erste Stufe der gemeinsamen Aufmerksamkeit gibt Bruner die Suche nach anhaltendem Blickkontakt an. Am Ende des zweiten Lebensmonats des Kindes gehörte der Blickkontakt mit stimmlicher Untermalung zum festen Repertoire zwischen Mutter und Kind.

Ab dem dritten Lebensmonat Jonathans hat die Mutter einen Gegenstand, eine Puppe als Gegenstand der gemeinsamen Aufmerksamkeit gewählt, den sie mit dem Satz begleitete: „Siehst du die hübsche Puppe?“. Bruner beobachtete, dass die Sprache das Beachten von Gegenständen begleitete und somit an die Handlungen angepasst war. Im Gegensatz zu Piagets Egozentrismusthese ist Bruners Fazit, dass Kinder schon sehr früh, zum Beispiel beim Absuchen der Umgebung nach einem Gegenstand, in der Lage sind, die Perspektive eines anderen zu übernehmen. Bruner berichtet von dem Experiment Butterworth, das ergab, dass Kinder im Alter von einem Jahr der angegebenen Blickrichtung folgen, um einen Gegenstand zu finden. Konnte das Kind keinen Gegenstand entdecken, wendete es seinen Blick wieder dem Erwachsenen zu, um in der Hoffnung vielleicht doch einen Gegenstand zu finden, noch einmal dem Blick des Erwachsenen zu folgen (vgl. Bruner 1987: 56 ff.).

Ab dem sechsten und siebten Monat versuchte das Kind in erster Linie Gegenstände zu ergreifen:

> „Die wichtigste Neuerung in dieser aktiven Phase ist, daß das Kind jetzt zum *Sender* von Signalen bezüglich begehrter Gegenstände wird und nicht mehr bloß die Anstrengungen anderer, seine Aufmerksamkeit zu steuern, entziffert.“ (Bruner 1987: 62)

Die nächste Phase beginnt für Bruner, wenn das Kind anfängt auf Dinge zu zeigen. Dieses Verhalten zeigte Jonathan ab dem neunten Lebensmonat. Jonathan zeigte als erstes auf Gegenstände, die sich in seiner Nähe befanden und die er durch ein Gartenfenster sah. Das Zeigen wurde oft durch ein stimmliches „um!“ untermalt.

Bruner beobachtete, dass das Zeigen, wenn es mit seinen phonetischen konstante Äußerungen auftauchte, in schon früher gelernte „Wo"- und „Was-Spiele" einbezogen wurde. Jonathans Mutter spielte das „Wo-Spiel" schon als Jonathan vier Monate alt war. Ab dem fünfzehnten Monat war die „Wo-Frage" in das „Körperteile-Spiel" integriert, d. h. zum Beispiel die Mutter fragte: „Wo ist deine Nase?" etc. Schließlich änderte die Mutter das Spiel mit der Frage „Was ist das?".

„*Wo ist das?* und *Wo ist das X?* ergänzen sich gegenseitig. Es handelt sich um klassische Fälle sprachlicher Hinweise – in dem Sinne, daß sie ein Zeichen mit einem Element des unmittelbaren nichtsprachlichen Kontexes in Verbindung bringen. Sobald ein Kind solche Hinweise sprachlich beherrscht, können sich neue Redemuster entwickeln, die zu einer neuen Ebene des innersprachliche Umgangs mit Sprache führen – indem nämlich nun Wörter mit Wörtern in Beziehung gesetzt werden, nicht nur zu Elementen des nichtsprachlichen Kontextes." (Bruner 1987: 64)

Eine wesentliche Rolle spielt nach Bruner für die Fähigkeit des Benennens des Kindes das Betrachten von Büchern, hier von Bilderbüchern, denn dabei werden Rollentausch, gemeinsame Aufmerksamkeit etc. ausdrücklich gefördert. Auch hier stellte sich die Mutter wieder auf die Fähigkeiten des Kindes ein und passte ihr Verhalten dem Können des Kindes an. Bruner stellte vier Schlüsseltypen der Äußerungen der Mutter beim Buchlesen fest:

1. der Ausruf
2. die Frage
3. die Bezeichnung
4. die Rückmeldung.

(vgl. Bruner 1987: 65)

Wenn das Kind in dem Zyklus eine für die Mutter akzeptable Bezeichnung für den betrachteten Ausschnitt im Buch von sich gab, übersprang sie den dritten Schlüsseltyp und reagierte mit der Rückmeldung auf die Bezeichnung des Kindes.

Die Mutter reagierte auf die Äußerungen des Kindes entsprechend ihres Wissens über die Fähigkeiten, die das Kind schon hatte, und unterstützte das Kind mit entschuldigenden Äußerungen wie zum Beispiel:

„*Solche Tiere hast Du noch nicht gesehen; das ist eine Gans.* Oder *Du weißt nicht genau, was das ist, nicht wahr? Das ist ein Pulswärmer. Dafür ist jetzt nicht die richtige Jahreszeit.* Oder *das ist ein Hund; ich weiß, daß Du das hier kennst. Wir werden Dir etwas suchen, was Du sehr gut kennst.* Manchmal konnte sie auch beharren: *Nun komm schon, Du kennst doch ‚Backsteine'.*" (Bruner 1987: 69)

Sowie das Kind in der Lage war, ganze Wörter zu bilden, stiegen die Anforderungen der Mutter an das Kind wieder. Sie akzeptierte von dem Kind kein „Babbeln“ mehr, sondern forderte es, mit der Sensibilität das Kind nicht zu überfordern, auf, ganze Wörter zu sprechen. Die Mutter änderte nach Bruners Beobachtungen die Intonationsmuster ihrer Frage, als wollte sie signalisieren, dass sie wüsste, dass das Kind den Gegenstand bezeichnen kann.

Die Mutter unterstützte den Spracherwerb ihres Kindes, indem sie die gerade erworbenen Fähigkeiten bei dem Spiel berücksichtigte und somit die Anforderungen immer an das Können des Kindes anpasste.

> „Würde man hier weiterfragen, was das Kind dazu bringt, diese Schritte zu tun, warum es nicht auf dem einmal beherrschten Fähigkeitsniveau verharrt, so müßte man tatsächlich über ein Spracherwerbssystem oder ein allgemeines Kompetenzbedürfnis spekulieren. Offensichtlich genügt es nicht, einfach auf die frei gewordene Verarbeitungskapaztät hinzuweisen; es braucht auch irgendeine Triebkraft in Richtung einer erweiterten sprachlichen Leistungsfähigkeit. Worin die Triebkraft besteht, bleibt nach wie vor ein Rätsel. Klar genug ist aber, daß die Mutter und die anderen Erwachsenen diesen Fortschritt systematisch unterstützen.“ (Bruner 1987: 72 f.)

Bruner unternimmt in einem weiteren Schritt den Versuch, über die Analyse des Bittens von Kindern und dessen Erwerb zu zeigen, dass Sprechen kulturell geprägt ist. Bruner geht davon aus, dass Kinder zunächst „natürlich“ signalisierten, was sie möchten, indem sie anfänglich ihre Wünsche und ihren Ärger durch Schreien zum Ausdruck brächten. Nach Ricks können Mütter schon, wenn die Kinder drei bis vier Monate alt sind, das Schreien differenzieren. Laut Bruner erfolgt im Alter von acht Monaten ein Wandel, denn das Kind zeigt nun, was es möchte. Bruner bezeichnet diesen Versuch als „ziemlich sozialisiert“.

> „Die ‚Gesprächs‘-Aspekte des Bittens beginnen sich zu entwickeln, bevor das Bedeutungselement dazutritt. Solange die Mutter die entsprechende Bedeutung aus dem Kontext erschließen kann, paßt das Kind sein Schreien einfach den von der Mutter aufgestellten Rahmenbedingungen an – Verbot des ‚unbändigen Schreiens‘, Warten, daß man aufgenommen wird usw. Aber sobald das Kind in der Lage ist, nicht nur zu signalisieren, daß es etwas will, sondern auch, was es will, macht die Konventionalisierung viel schnellere Fortschritte.“ (Bruner 1987: 77)

Bruner differenziert das Bitten nach den Beobachtungen der Kinder in drei Haupttypen:

1. Das Erbitten eines Gegenstandes
2. Die Einladung
3. Bitte um Hilfe

(vgl. Bruner 1987: 78)

Beim ersten Typ fragt das Kind zunächst nach sichtbaren Gegenständen, später dann nach Gegenständen, die nicht mehr in seinem Gesichtsfeld liegen. Beim zweiten Typ bittet das Kind einen Erwachsenen eine Rolle zu übernehmen. Beim dritten Typ bittet das Kind einen Erwachsenen darum, seine überlegenden Fähigkeiten zur Unterstützung des Kindes einzusetzen.

Gerade bei der Beschreibung des Bittens verdeutlicht Bruner, dass der Mutter eine Lehrfunktion bezüglich der Kulturvermittlung zukommt. Denn die Mutter übermittelt, so Bruners These, die kulturellen Normen, indem sie dem Kind zeigt, wie und in welcher Form „man" um etwas bittet. Durch die Analyse des Bittens um Gegenstände kommt Bruner zu der These, dass der Spracherwerb ein Nebenprodukt der Weitergabe einer Kultur ist. Kinder scheinen die Sprache zunächst überhaupt zu lernen, um ihre Ziele zu erreichen und um in Kontakt mit ihren Bezugspersonen treten zu können (vgl. Bruner 1987: 78 ff.).

„Dabei treffen sie auf die von der Kultur gesetzten Bedingungen, die ihnen in Form von Vorschriften und Einschränkungen von seiten der Eltern entgegentreten. Was den Lernprozeß in Gang hält, ist nicht eine Dynamik des Spracherwerbs selber, sondern die Notwendigkeit, mit den Anforderungen der Kultur fertig zu werden." (Bruner 1987: 88)

Bruner vertritt die interessante Idee, dass Kinder nicht deshalb Sprache gebrauchen, weil sie dazu die Fähigkeit haben, sondern, weil sie viele Dinge nur durch ihren Gebrauch erreichen könnten und die elterliche Unterstützung führe dazu, aus den Kindern nicht reine Sprachbenutzer, sondern „zivilisierte" Menschen zu machen.

Bruner kommt nach der Analyse seiner Beobachtungen zu dem Ergebnis, dass ein Mensch, egal welche angeborenen Fähigkeiten er auch mitbringt, noch lernen muss, wie die Sprache zu gebrauchen ist. Sein interessantes Fazit ist, dass grammatikalische Wohlgeformtheit Äußerungen noch lange nicht passend macht.

„Was Sprache auch immer sonst noch sein mag, sie ist ein systematisches Verfahren, mit anderen zu kommunizieren, fremdes und eigenes Verhalten zu beeinflussen, Aufmerksamkeit zu lenken und Realitäten zu schaffen, mit welchen wir nachher rechnen und umgehen, wie wir mit den ‚Tatsachen' der Natur umgehen. Laßt uns nicht staunend vor den Fragen der Grammatiker stehen bleiben. Die Fragen der Pragmatik sind genauso staunenswert und mysteriös. Tatsächlich: Wie lernen wir denn, mit Worten Dinge geschehen zu machen?" (Bruner 1987: 102)

Bruner folgert, dass das von ihm genannte Hilfssystem LASS die Interaktion des Menschen so beeinflusse, dass das Kind in der Lage sei, die Verwendung der Sprache zu lernen. Dieses Hilfssystem bestimme auch die Qualität des Spracherwerbs, d. h. zum Beispiel wie schnell Sprache gelernt werde. Für Bruner ist der Spracherwerb nicht von der

Übermittlung der Kultur zu trennen. Das Spiel bezeichnet Bruner als Kultur der Kindheit und so weisen nach den Untersuchungen von Bruner sprachliche Formate von Kindern oft einen spielerischen Charakter auf. Spiele sind in ihrem Rahmen sprachähnliche „Lebensweisen". Auch Spiele verfügen, wie die Sprache, über eine Tiefenstruktur und die Möglichkeit diese Tiefenstruktur in Oberflächenstrukturen umzusetzen. Spiele können laut Bruner von Kindern verändert und neuen Situationen angepasst werden (vgl. Bruner 1987: 102 ff.).

Die Bezugsperson hat für Bruner eine wichtige Funktion, denn sie passe die Formate den Fähigkeiten des Kindes spielerisch an und verändere das Niveau, um das Kind in seinen Lernprozessen zu unterstützen.

> „Die Mutter scheint in den Bedeutungs-Formaten zwei Ziele zu verfolgen und paßt ihre Reaktionen ihrem Kind gegenüber sehr subtil an, um beide zu erreichen. Das erste Ziel ist sprachlicher Natur in dem Sinne, als sie ihrem Kind eine einfache Hypothese der Bedeutungshaltigkeit nahezubringen versucht, d. h. die Idee, daß eine stimmliche Äußerung ‚für etwas steht', was Mutter und Kind gemeinsam betrachten und daß es für jedes Objekt eine *Standard*äußerung gibt.[...] Aber die Mutter verfolgt noch ein zweites kulturelles Ziel: Das Kind soll merken, daß es einen kanonischen Weg des Aushandelns von Bedeutungen gibt." (Bruner 1987: 106 f.)

Das Kind wird nach Bruners Auffassung nicht nur als Sprachbenutzer von der Bezugsperson ausgebildet, sondern es lernt Sprache als Mitglied seiner kulturellen Gemeinschaft zu gebrauchen.

Ein besonderes Beispiel dafür ist das von Bruner untersuchte „Bitten", denn mit „Bitten" kann man nicht nur Dinge erreichen, sondern man erlernt die Regeln, die in der umgebenden „Kulturgemeinschaft" herrschen. Die Bezugspersonen als Mitglieder dieser Gemeinschaft fordern von dem Kind das passende „Benehmen" ein.

Laut Bruner geht es beim Spracherwerb gerade um die bessere Regulierung soziokultureller Prozesse. Die Kommunikation zwischen Mutter und Kind geschieht in einem vertrauten Kontext. Der Kontext kommt in den von Bruner bezeichneten Formaten zum Ausdruck, denn die Mutter gestalte die Formate den Fähigkeiten des Kindes entsprechend. Die „Kontextualisierung" geschehe durch Formate, die das Kind verarbeiten kann.

Nach Bruner weisen die Konventionen des Zeigens und Bittens neben der sprachlichen Komponente eine wesentliche kulturelle Komponente auf. Im Laufe der Zeit wird das Kind „kontext-mobil", indem es in der Lage ist, eine neue Situation mit einem ihm bekannten Kontext zu „überlagern" und somit seinem Interaktionspartner klar machen

kann, wie dieser die neue Situation interpretieren soll. Diese Konventionalisierung geschieht schon bevor das Kind spricht, denn das Kind passt schon seine Gesten und seine Mimik dem Interaktionsrahmen an (vgl. Bruner 1987: 108 ff.).

„Das Kind schreit, wenn es Nahrung oder einen ihm aufgezwungenen Gegenstand ablehnt. Andere, weniger natürliche Lautäußerungen ersetzten das Schreien. Wenn das konventionelle Verneinen einsetzt, finden wir das erste ‚Nein' am selben Ort wie jene früheren ablehnenden Laute. Die Kontextualisierung ist ziemlich dieselbe geblieben; aber nun ist sie der sprachlichen Verfeinerung durch echte sprachliche Einsichten von Seiten des Kindes zugänglich (wie Roy Pea gezeigt hat)." (Bruner 1987: 114)

Abschließend kommt Bruner zu dem Ergebnis, dass Formate erstens der Einbettung der kommunikativen Absichten in eine kulturelle Matrix dienen und zweitens die Übermittlung der Sprache leisten.

„Ich habe eine Ansicht des Spracherwerbs vorzustellen versucht, welche dessen Kontinuität mit und Abhängigkeit von dem Erwerb der Kultur betont. [...] Entsprechend läßt sich das Wesen der Sprache nicht ohne Einbezug ihrer kulturellen Einbettung verstehen." (Bruner 1987: 116)

3.3.2 Mechthild Papoušek

Mechthild Papoušek geht wie Bruner davon aus, dass die Beziehung zwischen den Bezugspersonen und dem Kind eine wichtige Rolle beim Spracherwerb spiele. Hanus und Mechthild Papoušek beobachteten bei dieser Beziehung eine von ihnen benannte „intuitive elterliche Didaktik".

„Papoušek und Papoušek (1987) haben in systematischen Analysen der vorsprachlichen Kommunikation den Nachweis erbracht, daß didaktische Verhaltensanpassungen der Eltern von den ersten Stadien der vorsprachlichen Kommunikation an zu finden sind und daß sie weitgehend durch transkulturell universelle, unbewußte Verhaltensbereitschaften gesteuert werden. Diese ‚intuitive kommunikative Didaktik' oder ‚intuitive elterliche Früherziehung' nimmt im Verlauf der vorsprachlichen Entwicklungsphase in komplimentären Bezug zu den sich entwickelnden Fähigkeiten und Grenzen des Kindes Gestalt an." (Papoušek 1994: 32)

Im Gegensatz zu Bruner liegt für Mechthild Papoušek der Beginn der Sprachentwicklung schon vor der Geburt, wenn das Gehör des Kindes soweit gereift ist, dass es die Stimme der Mutter im Mutterleib wahrnehmen kann.

„Die These schließt die Annahme ein, daß vorsprachliche Kommunikation und Anfänge der Sprachentwicklung untrennbar in die Entwicklung der ersten sozialen Beziehungen eingebettet sind." (Papoušek 1994: 16)

Mechthild Papoušek führte eine Untersuchung mit dem Ziel durch, die audiovokale Kommunikation des menschlichen Säuglings im vorsprachlichen Alter in ihren spezifischen, strukturellen Erscheinungsformen und Entwickungsprozessen zu beschreiben,

ihre Grundlagen und Determinanten zu analysieren und ihre Funktion in Bezug auf die beginnende sprachliche Entwicklung zu untersuchen.

Mechthild Papoušek versuchte in ihrer Untersuchung ein Inventar zu entwickeln, das ihr erlaubte,

1. strukturelle und funktionelle Wechselbeziehungen zwischen Säuglingslauten und elterlichem Sprachangebot zu erfassen,
2. Säuglingslaute und elterliches Sprachangebot in Beziehung zu anderen Verhaltensformen und zum unmittelbaren Kontext der Interaktion zu untersuchen,
3. die Entwicklungsprozesse der vorsprachlichen Kommunikation zwischen dem 2. und 15. Monat zu analysieren (vgl. Papoušek 1994: 41).

Nach Mechthild Papoušeks Erfahrungen wurde das Studium der stimmlichen Kommunikation zwischen Eltern und Säugling in den frühen siebziger Jahren noch mit der Erforschung einer unbekannten Tierart gleichgesetzt.

Durchführung der Studie

Mechthild Papoušek gewann die Familien, die an ihrer Untersuchung teilnahmen, aus dem Geburtenregister der Lokalzeitung. Die Familien wurden zunächst angeschrieben, über das Vorhaben informiert und dann telefonisch kontaktiert. An der Untersuchung nahmen schließlich 18 „gesunde, termingerecht geborene Säuglinge“ teil. Davon waren 8 Jungen und 10 Mädchen; 14 davon waren Erstgeborene, 4 Zweit- und Drittgeborene aus „Normalfamilien“, nach weitgehend komplikationsfreien Schwangerschaften und Geburten (vgl. Papoušek 1994: 44).

Die Mütter kamen in monatlichen Abständen in einen „wohnlich eingerichteten“ Untersuchungsraum und sollten dann wie zu Hause mit ihren Kindern spielen und sprechen. Die Aufnahmedauer der gesättigten und ausgeschlafenen Kinder wurde dem Alter angepasst, d. h. die Kinder im Alter von 2 bis 5 Monaten wurden drei Minuten aufgenommen, im Alter von 7 bis 15 Monaten zwanzig Minuten, von denen sechs Minuten zur Auswertung der Aufnahme gewählt wurden. Auch das räumliche Setting wurde am Alter der Kinder orientiert, so wurde zum Beispiel ab dem 11. Monat ein Hochstuhl angeboten etc. Die Videoaufnahmen wurden zunächst durch eine Scheibe aus dem Nebenraum mit einer Standkamera gefilmt und dann später wurden die Kinder, als sie motorisch mobiler waren, mit einer Handkamera gefilmt (vgl. Papoušek 1994: 44 f.).

Ziel der von Mechthild Papoušek vorgelegten Arbeit ist es, durch die Methoden der Vokalisationsanalyse, eine umfassende Bestandsaufnahme von kindlichen und mütterlichen Verhaltensmuster zu erzielen, die Aufschluss über die vorsprachlichen Kommunikationsprozesse gibt und ihren Einfluss auf den Spracherwerb zu erklären versucht.

„In einem systemischen Forschungsansatz scheiden für die Zusammenhangsanalyse von kindlichen und mütterlichen Verhaltensparametern alle auf linearen Modellen beruhenden Verfahren aus. Die Verhaltensformen sind Teil eines dynamischen, in Entwicklung begriffenen Interaktionssystems und lassen sich weder als prädiktive Faktoren noch als abhängige Zielvariabeln auf sinnvolle Weise isolieren." (Papoušek 1994: 55)

Mechthild Papoušek wählte den interaktiven Wortschatz der Kinder mit 15 Monaten als Zielvariable aus. Sie teilte die Kinder ihrem Wortschatz entsprechend in drei Gruppen mit je sechs Kindern ein. Sie verglich die Gruppe mit dem niedrigsten Wortschatz und die Gruppe mit dem höchsten Wortschatz in Bezug auf das mütterliche und kindliche Verhalten in den Stufen des Vorsilbenalters, Silbenalters und dem beginnenden Sprachalters. Für das mütterliche Verhalten wurden die Daten entsprechend der drei Stufen ermittelt.

Untersuchungsergebnisse

Mechthild Papoušek hat verschiedene Merkmale der Sprachentwicklung in den ersten fünfzehn Lebensmonaten von Kindern und verschiedene Bedingungen, die diese Entwicklung beeinflussen, untersucht. Mechthild Papoušek sagt, dass eines der überraschenden Kennzeichen der intuitiven elterlichen Früherziehung während der gesamten Periode der vorsprachlichen Kommunikation sei, dass es Eltern gelinge, auffällige, einfache und repetitive Interaktionsrahmen zu gestalten. Die Interaktionsrahmen erlaubten beiden Partnern, gemeinsame Erfahrungen und ein gemeinsames „Alphabet" für den kommunikativen Austausch aufzubauen (vgl. Mechthild Papoušek 1994: 117).

Sie beobachtete hinsichtlich der „Gestaltung der Interaktionsrahmen vom 2. bis 15. Monat", dass sich das Verhalten der Mutter in den ersten sechs Monaten auf das Befinden und Verhalten des Kindes konzentrierte:

- Befindlichkeit und Aufnahmebereitschaft (11 % der mütterlichen Vokalisation; sd. 9,3 % mit 2 Monaten)
- Blickverhalten (15,1 %; sd. 16,6 % mit 2 Monaten)
- Lächeln (3,0 %; sd. 4,6 % mit 3 Monaten)
- Vokalisation (9,7 %; sd. 10,6 % mit 5 Monaten)

  (vgl. Mechthild Papoušek 1994: 117)

Die Mutter belohnte in dieser Phase Blickkontakt, Lächeln und Vokalisation. Ab dem 5. Monat nahm die Konzentration der Mutter auf die kindlichen Verhaltensformen signifikant ab. Eine Ausnahme dabei bildeten die Vokalisationen und motorischen Verhaltensformen. Die Mutter schenkte der motorischen Entwicklung, wie zum Beispiel dem Beginn des Krabbeln und des Laufens, besondere Aufmerksamkeit.

„Unterstützung des Blickkontakts kam maximal im 3. Monat bei 83% der Paare vor, Anregen von Lächeln maximal im 5. Monat bei 53% der Paare. Anregen und Kontrollieren von motorischen Aktionen (Greifen oder Aufrichtungsbewegungen maximal im 5. und 7. Monat bei 82.4 % und Anregen von Vokalisationen nahezu gleichbleibend vom 2. bis 15. Monat bei 71 bis 89 % der Paare.“ (Mechthild Papoušek 1994: 119)

Interaktive Spiele, die von den Bezugspersonen selbst erfunden waren, konnte Mechthild Papoušek im Alter der Kinder von drei bis fünf Monaten beobachten, die ihren Höhepunkt im siebten Monat fanden. Spiele, die tradiert wurden, konnten seltener beobachtet werden.

Außerdem folgte die Mutter dem Blick des Kindes und rückte dann die Gegenstände, die das Kind visuell interessierten, in den gemeinsamen Fokus. Mechthild Papoušek konnte einen Beginn dieses Vorgehens der Mutter bereits ab dem dritten Monat beobachten und es kam zu einer signifikanten Verstärkung zwischen dem fünften und siebten Monat. Kommunikative Routinen, wie zum Beispiel Geben und Nehmen, Verstecken und Finden, Zeigen und Benennen etc., wurden ab dem siebten Monat beobachtet. Diese traten zwischen dem neunten und elften und zwischen dem dreizehnten und dem fünfzehnten gehäuft auf (vgl. Mechthild Papoušek 1994: 119).

Mechthild Papoušek interessiert sich bei ihrem interaktionistischen Ansatz dafür, wie der dyadische Kontext zwischen den Bezugspersonen und dem Kind gestaltet ist. Sie setzt aber den Beginn der Sprachentwicklung schon in den pränatalen Bereich. Ihre These ist, dass das Kind (Fetus) schon ab der zweiunddreißigsten Schwangerschaftswoche die niederfrequenten Komponenten der mütterlichen Sprache wahrnehmen kann und dass es die Mutter nach der Geburt wiedererkennt.

Das Kind könne aber nicht nur die Stimme der Mutter wiedererkennen, sondern von der Stimme unabhängige allgemeine Charakteristika der Sprache:

„Das Neugeborene präferiert von zwei Kindergeschichten diejenige, die die Mutter 6 Wochen vor der Geburt täglich vorgelesen hat, auch dann, wenn sie von einer fremden Stimme vorgelesen wird (DeCasper & Spence, 1986). In ähnlicher Weise ‚schalten‘ sich Neugeborene von zwei nur in der Tonfolge unterschiedenen Melodien diejenigen ein, die ihnen durch das tägliche Vorsingen 14 Tage vor dem Geburtstermin vertraut ist (Pannenton, 1985).“ (Papoušek 1994: 145)

Kinder können schon als Neugeborene und im Alter von zwei Monaten Äußerungen ihrer Muttersprache von solchen in einer Fremdsprache unterscheiden. Sie können allerdings nicht zwei Fremdsprachen unterscheiden. Mechthild Papoušek gibt als Beispiel, dass vier Tage alte Neugeborene von französischen Eltern zwischen Französisch und Russisch unterscheiden können, aber die englischen und italienischen Äußerungen nicht differenzieren können. Daraus zieht Mechthild Papoušek zunächst den Schluss, dass das Kind eine Vorliebe für die „Muttersprache" entwickelt. Allerdings gibt sie zu bedenken, dass man bis heute nicht wisse, ob diese Vorliebe angeboren sei oder einfach nur durch den einseitigen Kontakt mit dieser Sprache zu Stande komme. Das Kind komme mit der anderen Fremdsprache in den meisten Fällen einfach vorher nicht in Kontakt (vgl. Mechthild Papoušek 1994: 146).

Nach der Geburt, im Vorsilbenalter, gibt Mechthild Papoušek folgende vier Kriterien für die Sprechweise der Eltern ihren Kindern gegenüber an:

> 1. „Die Eltern wählen die einfachsten Melodien. In allen Stichproben sind es wiederum fast zwei Drittel aller Äußerungen. Die durch eine einfache Tonhöhenbewegung ohne Richtungsänderung gekennzeichnet sind (steigend, fallend und flach).[…]
>
> 2. Der Frequenzumfang der Tonhöhenbewegung ist ausgeprägt und je Äußerung im Durchschnitt bei Müttern und Vätern auf 7.4 bzw. 6.7 Halbtöne erweitert.
>
> 3. Die einzelnen melodischen Konturen werden signifikant häufiger wiederholt als der Wortlaut der Äußerungen und die Wiederholungen eines Musters weisen untereinander einen hohen Grad an Ähnlichkeit auf.
>
> 4. Das Resultat ist ein begrenztes Repertoire von kontrastreichen, gut voneinander differenzierbaren melodischen Prototypen." (Papoušek 1994: 130)

Mechthild Papoušek ordnet der Melodik im Gegensatz zu der Kommunikation unter Erwachsenen eine eigenständige Funktion zu und die linguistischen Funktionen scheinen eher eine untergeordnete Funktion zu haben. Mütter gebrauchen laut Papoušek eher steigende Melodien, wenn sie die Aufmerksamkeit des Kinder erregen wollen und wählen niederfrequente, langsam fallende Melodien, wenn sie ihr unruhiges Kind beruhigen wollen. Ein Lächeln des Kindes wird von ihnen mit angenehmen Lauten verstärkt.

Warnende Melodien sind nach Papoušeks Aussagen gegenüber jungen Kindern unüblich, werden aber ab dem zweiten Lebenshalbjahr des Kindes für Verbote verwendet, um das Kind vor Unfällen zu schützen. Mütter benutzten also „melodische Gesten" um das Verhalten ihres Kindes zu beeinflussen (vgl. Mechthild Papoušek 1994: 132 f.).

Interessant sind die transkulturellen Vergleiche der Sprechmelodik von Müttern. Mechthild Papoušek stellt dazu einen Vergleich zwischen einer asiatischen Sprache, dem Mandarin-Chinesisch, einer Tonsprache, und dem Deutschen und dem Amerikanischen,

die als Betonungssprachen bezeichnet werden, vor. Die Hypothese des Vergleichs ist, dass chinesische Mütter im Vergleich zu deutschen und amerikanischen Müttern weniger frei sind, in Zwiegesprächen mit ihren 2-monatigen Säuglingen die Sprechmelodie im Sinne der basalen melodischen Gestern zu vereinfachen und zu expandieren, ohne die phonologischen Tonregeln ihrer Sprache zu verletzen (vgl. Mechthild Papoušek 1994: 134).

Der Vergleich zeigt aber, dass die chinesischen und amerikanischen Mütter in vergleichbaren spontanen Interaktionskontexten dieselben prototypischen Melodien einsetzen und dass sich die akustischen Merkmale sehr ähneln.

Mechthild Papoušek berichtet weiter, dass die hohe transkulturelle Übereinstimmung von Formen und Funktionen der mütterlichen Sprechmelodik im Vorsilbenalter durch eine neuere Vergleichsstudie über die Ammensprache von Fernald et al. aus dem Jahre 1989 untermauert werde. Bei dieser Studie sollten amerikanische Mütter und Mütter aus vier europäischen Kulturen ihr zwölfmonatiges Kind beruhigen, loben, ihm etwas verbieten, die Aufmerksamkeit wecken oder „Guckuck-da“ mit ihm spielen. Das Ergebnis der Untersuchung ist, dass die melodischen Gesten in den verschiedenen Sprachen sehr ähnlich waren. Die von Mechthild Papoušek vorgestellte Untersuchung von Fernald et al. kommt zu dem Schluss, dass die Sprachmelodik, da sie von den Faktoren Alter, Geschlecht und elterlicher Erfahrung unabhängig zu sein scheine, durch genetische Faktoren abhängig seien (vgl. Mechthild Papoušek 1994: 134 f.).

Die Untersuchungsergebnisse der Untersuchung von Mechthild Papoušek ergaben hinsichtlich der „Zusammenhänge zwischen mütterlichem Sprachangebot und Wortschatzentwicklung“ folgendes Bild:

Der Wortschatz ist von der Umgebung und der Anregung durch diese abhängig. Die Kinder mit dem größten interaktiven Wortschatz machten nach der Untersuchung von Mechthild Papoušek andere Erfahrungen mit ihrer sprachlichen Umwelt als die Kinder aus der Gruppe mit dem geringsten Wortschatz. Die Umwelt unterscheidet sich durch die prosodischen und linguistische Aspekten des Sprechangebots, der Responsivität, Nachahmungsbereitschaft, der Gestaltung der Interaktionskontexte und dem Interaktionsstil. Die Mütter der Kindergruppe mit dem größten interaktiven Wortschatz wiesen im ersten und zweiten Halbjahr bei ihrem sprachlichen Kontakt mit den Kindern einen größeren Stimmumfang mit höherer Stimmlage auf. Im ersten und dritten Halbjahr be-

obachtete Mechthild Papoušek dabei eine ausgeprägtere Intonation, häufigere dynamisch angepasste Variationen, besser ausgeprägte melodische Gesten (nur im zweiten Halbjahr signifikant). Im zweiten und dritten Halbjahr war der sprachliche Kontakt durch ein langsameres Sprechtempo und im dritten Halbjahr von einer ausgedehnteren Silbendauer bzw. einem verlangsamten Artikulationstempo gekennzeichnet (vgl. Mechthild Papoušek 1994: 173 f.).

Bei den linguistischen Strukturmerkmalen beobachtete Mechthild Papoušek bei dieser Gruppe in dem Zeitraum vom ersten bis zum dritten Halbjahr häufiger eine deutliche Artikulation, im zweiten Halbjahr eine stärker vereinfachte Syntax und im zweiten und dritten Halbjahr benutzten die Mütter mehr Wortwiederholungen. Im dritten Halbjahr benutzen die Mütter außerdem mehr Wörter aus dem „Kindersprachenlexikon". Weiterhin stellte Mechthild Papoušek fest, dass sich eine erhöhte Responsivität gegenüber den kindlichen Vokalisationen manifestierte. Das zeigte sich im ersten Halbjahr durch häufigeres Loben, im zweiten Halbjahr durch mehr kontingente Antworten und im zweiten und dritten Halbjahr durch ausgeprägteres dialogartiges Abwechseln und einer Bereitschaft, kindliche Vokalisationen als Wort auszulegen (vgl. Mechthild Papoušek 1994: 175).

Besondere Unterschiede entdeckte Mechthild Papoušek im mütterlichen Nachahmungs- und Modellverhalten. Die Unterschiede betrafen auch die wechselseitige Angleichung von Artikulationsmerkmalen. In der Gruppe mit dem früheren interaktiven Wortschatz konnte Mechthild Papoušek einen signifikant höheren Anteil der kindlichen Vokalisation als in artikulatorische Nachahmungssequenzen eingebunden nachweisen, in Form von stimmlichen Kind-Mutter-Sequenzen, von Mutter-Kind-Sequenzen oder längeren reziproken Sequenzen. Es ergab sich, so Mechthild Papoušek, ein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Gruppen in Bezug auf das Nachahmen von artikulatorisch relevanten Merkmalen. Dieser betraf im ersten Halbjahr die Vokale, den stimmlichen Rhythmus und die Sprachlaute insgesamt und im zweiten Halbjahr wiederum die Vokale, den stimmlichen Rhythmus und außerdem die Silben und Wörter. Im ersten Halbjahr beobachtete Mechthild Papoušek bei den Müttern der Gruppe der Kinder mit dem größeren interaktiven Wortschatz, dass sie die Kinder deutlich mehr als in der Vergleichsgruppe, zum stimmlichen Nachahmen ermutigten und mehr explorative Nachahmungsspiele vornahmen. Im dritten Halbjahr traten in der ersten Gruppe vermehrt mütterliche Nachahmungen, Wortnachahmungen und syntaktisch expansive Nachahmungen auf.

Schon im ersten Halbjahr präsentierten die Mütter dieser Gruppe häufiger Modelle zum Nachahmen, besonders Modelle, die korrekt artikulierte Sprachlaute und spielerisch-explorative Laute beinhalteten. Dieses Verhalten zeigte sich auch im zweiten und dritten Halbjahr.

Auch bei der Gestaltung des Interaktionsrahmen konnte Mechthild Papoušek im zweiten und dritten Halbjahr zwischen den beiden Gruppen signifikante Unterschiede feststellen. Die Mütter der Kinder mit der früheren Wortschatzentwicklung zeigten eine frühere und deutlichere Ausrichtung auf Gegenstände im zweiten Halbjahr und häufigere sozial-konventionelle Routinen im dritten Halbjahr. Im Vergleich zu der Gruppe der Kinder mit dem geringsten Wortschatz war in der Gruppe mit dem früheren Wortschatz der Interaktionsstil vom ersten zum dritten Halbjahr signifikant einfühlsam-wärmer und lehrbereiter, im ersten und zweiten Halbjahr außerdem auch spielbereiter (vgl. Mechthild Papoušek 1994: 173 ff.).

Nach ihrer Untersuchung zieht Mechthild Papoušek folgendes Fazit:

„Der Schluß drängt sich auf, daß die ausgeprägteren intuitiven Verhaltensanpassungen im sprachlichen und kontextuellen Angebot in der Gruppe mit dem früheren Sprachbeginn zu der positiven Entwicklung des Wortschatzes beigetragen haben oder sie sogar erklären.“ (Papoušek 1994: 175 f.)

Ein Ergebnis von Mechthild Papoušek ist, dass die beiden Gruppen jedoch schon sehr viel früher als mit 15 Monaten bei den Merkmalen der kindlichen Vokalisationsentwicklung Unterschiede zeigten. Allerdings unterschieden sich die Kinder der beiden Gruppen in ihrem interaktiven Vokalisationsrepertoire im ersten Halbjahr zunächst noch kaum. Der einzige, geringe Unterschied zeigte sich im Alter von fünf Monaten in der Gruppe mit dem rascheren Wortschatzerwerb durch eine höhere Rate von ausgedehnten melodischen Konturen. Im siebten Monat allerdings konnte Mechthild Papoušek einen einschneidenden Entwicklungsschub der ersten Gruppe beobachten, den die zweite Gruppe zwischen dem neunten und dem elften Monat weitgehend ausgleichen konnten. Die Kinder mit dem „rascheren“ Spracherwerb benutzten mehr Vokaltypen, mehr hohe, tiefe vordere und hohe hintere Vokale, einen höheren Anteil von Vokalisationen mit konsonantartigen (vor allem mittleren) Elementen, mehr mittlere und hintere Plosive und Laterallaute. Bei der anderen Gruppe der Kinder beobachtete Mechthild Papoušek eine Beibehaltung eines höheren Anteils von Grundlauten und einfachen melodisch modulierten Lauten und zentralen Vokanten. Mechthild Papoušek stellt aber auch fest, dass die Gruppen sich aber nicht beim Anteil der regulären Silben unterschieden und Mecht-

hild Papoušek zieht daraus den Schluss, dass diese Silben im kindlichen Lautrepertoire einen weniger wichtigen Stellenwert hätten als in den kindlichen Monologen. Im Alter von dreizehn Monaten kam es noch einmal zu einem wesentlichen Entwicklungsschub bei den Kindern mit der rascheren Sprachentwicklung, der sich durch den häufigeren Gebrauch von tieferen, hinteren Vokalen, von Lauten mit konsonanten- artigen (vor allem vorderen) Elementen, von vorderen Plosiven und mit fünfzehn Monaten hinteren Plosiven, von vorderen Frikativen und von Laterallauten zum Ausdruck kam (vgl. Mechthild Papoušek 1994: 176).

Mechthild Papoušek beobachtete, dass sich die beiden Gruppen schon im Alter von neun Monaten in der Wortschatzentwicklung und mit dreizehn Monaten auch im kommunikativen Wortschatzgebrauch unterschieden. Außerdem nahm die Differenz in Wortschatz und Wortgebrauch zwischen den Gruppen von neun bis 15 Monaten zu.

„Das weitgehende Fehlen von Unterschieden im Lautrepertoire des Vorsilbenalters kann die Hypothese stützen, daß die frühen Unterschiede im mütterlichen Sprachangebot des ersten Halbjahres, insbesondere das deutliche Artikulieren, die reziproken Angleichungen in artikulatorisch relevanten Merkmalen, das artikulatorisch- explorative Nachahmen und das Modellieren von artikulatorisch korrekten Sprachlautmodellen, den frühen Schub in der artikulatorischen Entwicklung unterstützt oder gebahnt haben.“ (Papoušek 1994: 176)

Mechthild Papoušek sagt, dass man diese Ergebnisse auch nach der Theorie Lennebergs so interpretieren könne, dass der frühe Beginn artikulatorischer Differenzierung genetisch bestimmt sei. Mechthild Papoušek moniert, dass dieser Ansatz aber die Unterschiede des mütterlichen Sprechangebots völlig außer Acht lasse. Man kann nach Mechthild Papoušeks Auffassung die genetische Disposition allerhöchstens in Einklang mit ihrem interaktionistischen Ansatz bringen, indem man davon ausgeht, dass die genetischen Faktoren bei Mutter und Kind günstige Voraussetzung für die Verhaltensbereitschaft geben (vgl. Mechthild Papoušek 1994: 177).

„Darüber hinaus kann ein primär genetisch bedingter günstiger Ablauf der Vokalisationsentwicklung positiv auf die Mutter zurückwirken, sie in ihren Verhaltensbereitschaften bestärken und früher differenzierte Formen der Förderung auslösen.“ (Papoušek 1994: 177)

Insgesamt sieht Mechthild Papoušek aber die wechselseitige Beziehung als Grundlage für die vorsprachliche Kommunikation.

Mechthild Papoušek zieht aus ihrer Untersuchung folgendes Fazit:

„Trotz des rein deskriptiven Charakters der Daten kommt die Arbeit zu einem Ergebnis, das zu denken gibt und zu weiteren gezielten Untersuchungen herausfordert: Säuglinge mit einer relativ frühen Vokalisations- und Wortschatzentwicklung, die auf eine günstige primäre Disposition hinweist, wachsen mit größerer Wahrscheinlichkeit in eine sprachliche Umwelt hinein, die ihnen sekundär oder bereits primär besonders günstige Voraussetzun-

gen und Unterstützung für den Spracherwerb anbietet. Umgekehrt wachsen Kinder mit einer verspäteten, weniger differenzierten Vokalisationsentwicklung mit größerer Wahrscheinlichkeit in einer weniger optimalen sprachlichen Umwelt auf und sind somit womöglich doppelt benachteiligt.“ (Papoušek 1994: 177)

Mechthild Papoušek orientiert sich bei den individuellen Unterschieden im frühen Spracherwerb an der Studie von Nelson (1973). Nelson entdeckte, dass sich die von ihm untersuchten achtzehn Kinder bei den ersten fünfzig Wörtern, bei der gleichen Größe des Wortschatzes wesentlich in der Zusammensetzung und im Gebrauch des Wortschatzes unterschieden. Nelson benannte zwei verschiedene Sprachstile, den referentiellen Stil und den expressiven Stil. Nelson charakterisiert den referentiellen Stil als Stil mit objektbezogenem Vokabular und gelegentlich telegraphischen Zwei-Wort-Verbindungen und den expressiven Stil als einen Stil mit persönlich-sozial ausgerichtetem Vokabular und formelhaften Phrasen. Wichtig ist Nelson aber, dass alle Kinder Elemente beider Stile aufwiesen.

Der referentielle Stil beinhaltet nach Nelson im Wortschatz einen hohen Anteil an Objekt/Person-Namen und Einwortäußerungen im Wortschatz der ersten fünfzig Wörter, eine selektive Nachahmung von Objektnamen und größere Flexibilität im Gebrauch einzelner Wörter. Nach Nelson zeigt sich beim expressiven Stil ein seltener Gebrauch von Namen, überwiegen von handlungsbezogenen, sozialregulativen Wörtern, früh auftauchenden grammatisch komplett formelhaften Phrasen und Nachahmung aller Arten von Wörter. Die beiden Stile unterscheiden sich auch bei der Phonologie: der referentielle Stil wird von Nelson durch ein deutlicheres Artikulieren, durch eine konsistente Aussprache einzelner Wörter und viele gut differenzierte Konsonanttypen charakterisiert. Im Unterschied dazu beobachtete Nelson nach seinen Angaben beim expressiven Stil öfter eine undeutliche Artikulation, eine variable Aussprache mit wenig Konsonanten und vielmehr eine ausgeprägte prosodische Modulation (Jargon) (vgl. Mechthild Papoušek 1994: 168).

Nelson nimmt aus meiner Sicht mit dieser Beschreibung eine Wertung der beiden Stile vor. Der referentielle Stil wird als höherwertiger als der expressive Stil dargestellt. Für meine Arbeit ist es wichtig, dass es anscheinend einen Unterschied der verschiedenen Sprachstile gibt, ich schließe mich einer negativen Bewertung eines Stils nicht an. Im Übrigen weisen alle Kinder nach Nelson beide Sprachstile auf.

Mechthild Papoušek zieht eine Verbindung zwischen den verschiedenen sozialen „Schichten“, denen die Mütter zugeteilt werden, und dem Spracherwerb des Kindes.

„So haben Mütter, die in Spielsituationen mehr mit ihrem Säugling sprechen, Kinder mit größerem Vokabular (Smolak & Weinraub, 1983). Ethnografische Vergleichsstudien zeigen, daß wenig ausgebildete Mütter aus ökonomisch benachteiligten Schichten seltener mit ihren Säuglingen sprechen als gut ausgebildete Mütter aus der Mittelschicht, und daß Kinder ein kleineres, weniger differenziertes Vokabular entwickeln (Schachter 1979). Einen positiven Zusammenhang zwischen dem Umfang des mütterlichen Sprachangebots und dem kindlichen Wortschatz zeigt auch eine neuere Längsschnittstudie an 22 Säuglingen von 14 bis 26 Monaten (Huttenlocher et al. 1991) sowie eine Untersuchung von 1- bis 2- jährigen Zwillingen (Tomasello, Mannle & Kruger, 1986).“ (Papoušek 1994: 170 f.)

Im folgenden Kapitel werde ich nun der von Mechthild Papoušek schon angesprochenen These nachgehen, dass Sprache klassen- bzw. schichtspezifisch geprägt ist.

4 Klassenspezifischer und schichtspezifischer Sprachgebrauch

In diesem Kapitel wird beschrieben, dass der Erwerb und somit auch der Gebrauch von Sprache durch die soziale Lage beeinflusst wird. Es gibt dafür verschiedene Modelle, die in verschiedene wissenschaftliche Stränge einzuordnen sind. Bevor auf den Spracherwerb bzw. Sprachgebrauch eingegangen wird, werden die verschiedenen Modelle kurz voneinander abgegrenzt.

Die in den nächsten Kapiteln vorgestellten Theoretiker arbeiten mit verschiedenen Begriffen um den Zusammenhang von sozialer Ungleichheit und Sprache darzustellen. Bernstein spricht bei seiner Theorie von „Klasse“, während Oevermann und Schlee von „Schicht“ sprechen.

Um soziale Ungleichheit zu beschreiben, gibt es sowohl Klassenmodelle als auch Schichtmodelle. Klassenmodelle lassen sich durch die folgenden Merkmale kennzeichnen:

> „Ökonomische Aspekte stehen im Vordergrund. Insbesondere die Stellung im Produktionsprozess und der Besitz oder der Nicht-Besitz von Produktionsmitteln sind für die Klassenlage der Individuen verantwortlich, sodass sich die Hauptklassen das Proletariat und die Bourgeosie ergeben. Zwischenklassen können aber zusätzlich Berücksichtigung finden (z. B. bei Webers Verständnis von ‚Klasse' oder bei den neomarxistischen Modellen).
>
> Die Zugehörigkeit zu einer Klasse hat Auswirkungen auf alle Lebensbereiche, auf innere Haltungen der Individuen und ihr Handeln. Spezifische Klasseninteressen können unter Umständen zu einem gemeinsamen Klassenbewusstsein führen.
>
> Einen weiteren Schwerpunkt bilden die Relationen zwischen den Klassen, deren Interessen die Forscher als gegensätzlich ansehen: Die Modelle betonen den Klassenkonflikt, allerdings nicht überall in gleich scharfer Form (z. B. hebt Dahrendorf hervor, dass der Klassenkonflikt durch Institutionalisierung an Intensität verloren habe). Teilweise ergreifen die Autoren dabei die Partei der unterdrückten Arbeiterklasse.
>
> Die Betrachtung dieser Relationen bringt es mit sich, dass das theoretische Interesse nicht nur auf eine Momentaufnahme gerichtet ist, sondern auf Prozesse. Damit sind weniger individuelle Mobilitätsprozesse gemeint (im Klassenmodell hat z. B. das Proletariat wenig Aufstiegschancen), sondern längerfristig der Klassenkonflikt als Motor der gesellschaftlichen Entwicklung.
>
> Klassenmodelle wollen in erster Linie anhand des theoretischen Modells die Ursachen der sozialen Ungleichheit und den sozialen Wandel analysieren. Weniger geht es um eine möglichst genaue Beschreibung der Lebensbedingungen.“ (Burzan 2003: 56 f.)

Die Schichtmodelle lassen sich nach Burzan quasi spiegelbildlich durch folgende Merkmale charakterisieren:

- „Die Beschreibung ungleicher Lebensbedingungen, damit ungleicher Lebenschancen, steht im Vordergrund. Auch Vertreter von Schichtmodellen gehen davon aus, dass die Zugehörigkeit zu einer – in sich relativ homogenen – Schicht Einfluss auf Einstellungen und Verhalten hat (z. B. auf Heiratskreise); eine Schicht stellt jedoch nicht automatisch eine Interessengruppe dar. Die Schichten müssen sich nicht antagonistisch gegenüber stehen.

- Die Kriterien zur Zuordnung in eine bestimmte Schicht sind häufig, theoretisch aber nicht notwendigerweise, sozioökonomisch orientiert, ggf. mit bestimmten soziokulturellen Ergänzungen: Häufig zentral sind die äußeren Merkmale (bzw. Berufsprestige), Bildung und Einkommen (bei eindimensionalen Modellen ist meist die Stellung im Beruf das ausschlaggebende Kriterium; z. B. Hartfield 1978: 99). Die Bedeutung der einzelnen Kriterien für die Schichtzugehörigkeit kann je nach Gesellschaft und betrachteten Zeitraum variieren.

- Nach den ausgewählten Kriterien ergibt sich eine vorwiegend vertikale Abstufung von mindestens drei Schichten. Es handelt sich also um einen hierachischen Aufbau mit Untergliederungen, nicht etwa um die Vorstellung eines Kontinuums. Wie die Ansätze die genaue Abgrenzung von Schichten vornehmen, ist nicht theoretisch vorbestimmt und an Übergängen können die an sich klar voneinander getrennten Schichten unscharf sein.

- Eine Prozessbetrachtung meint in der Schichtforschung eher die Auswirkungen individueller Mobilität, die sich als durchaus möglich angesehen wird (indem z. B. der einzelne mehr leistet und so beruflich aufsteigt).

- Aufgrund der Mobiltätschancen geht es in erster Linie nicht darum Ungleichheit möglichst zu beseitigen, sondern die Ansätze sehen soziale Ungleichheit mindestens teilweise als notwendig für die Aufrechterhaltung der gesellschaftlichen Ordnung an (so der funktionalistische Schichtungsansatz)." (Burzan 2003: 57 f.)

Ein Vertreter der Klassentheorie könnte den Theoretikern der Schichtmodelle vorwerfen, dass sie nur beschreiben, ohne den Ursachen von sozialer Ungleichheit nachzugehen. Außerdem könnte ein weiterer Kritikpunkt sein, dass bei den Schichtmodellen die aus der sozialen Ungleichheit resultierenden Herrschaftsverhältnisse und das Konfliktpotential nicht berücksichtigt werden und vielmehr von systemstabilisierender Harmonie und Integration ausgegangen wird. Auf der anderen Seite könnten die Vertreter von Schichtmodellen kritisieren, dass die klassenorientierten Ansätze zu sehr auf ein Kriterium, nämlich auf das Kriterium des Eigentums an Produktionsmitteln, fokussieren. So könnte man sagen, dass diese Ansätze die gesellschaftlichen Verhältnisse im 19. Jahrhundert gut analysieren können, aber auf die Mobiltätsprozesse des 20. Jahrhunderts nicht anwendbar sind (vgl. Burzan 2003: 58). Allerdings könnte man dieser Kritik entgegensetzen, dass z. B. Bourdieu das Klassenmodell weiterentwickelt hat, indem in seiner Theorie neben dem ökonomischen Kapital, auch das kulturelle und soziale Kapital eine Rolle spielt und er z. B. Lebensstile und Milieu etc. in seinen Ansatz integriert hat.

Trotzdem gibt es Gemeinsamkeiten der beiden Richtungen, wie die vertikale Unterteilung der Gesellschaft in ungleichheitsrelevante Gruppen und der Idee, dass die Zugehö-

rigkeit zu einer Klasse oder Schicht zu typischen Handlungsorientierungen führt (vgl. Burzan 2003: 58), die sich auch auf den Sprachgebrauch auswirken.

4.1 Basil Bernstein

Bernstein hat sich eingehend mit dem Zusammenhang der sprachlichen Sozialisation in Abhängigkeit der Sozialstruktur beschäftigt und konstatiert, dass der Sprachgebrauch durch die Zugehörigkeit zu einer „class“ geprägt sei. Die Sozialstruktur bilde durch den Einfluss der sprachlichen Vorgänge die Grundlage der innersten Erfahrungen des Kindes.

Aus meiner Sicht ist Bernstein oft falsch und verkürzt mit seiner so genannten „Defizitthese“ zitiert worden. Für mich haben seine Forschungen und Thesen gerade im Bezug auf den in der PISA-Studie für Deutschland festgestellten Zusammenhang zwischen Elternhaus und Bildungsabschluss an Aktualität nicht verloren.

Bernstein nimmt bei seinen Studien zur sprachlichen Sozialisation an, dass symbolische Systeme sowohl Verwirklichungen als auch Steuermechanismen der Struktur sozialer Beziehungen darstellten. Er bezieht sich als Grundlage seiner Arbeit auf die Theorien Durkheims und Marx'.

„Durkheims Werk stellt eine wahrlich großartige Einsicht dar in die Beziehungen zwischen symbolischen Systemen, sozialen Beziehungen und der Erfahrungsstruktur. [...] Er stellte die ganze Frage der Beziehung zwischen den Klassifikationen und Bezugsrahmen der symbolischen Ordnung *und* der Struktur der Erfahrung zur Diskussion. In seiner Untersuchung verschiedener Formen sozialer Integration zeigte er implizite, verdichtete, symbolische Struktur der mechanischen Solidarität und die expliziteren, differenzierteren symbolischen Strukturen organischer Solidarität auf.“ (Bernstein 1972: 258)

Eine weitere Theorie zur Entwicklung von symbolischen Strukturen und von ihrem Wandel ist für Bernstein die Theorie Karl Marx', da er uns einen Schlüssel zum Verständnis ihrer Institutionalisierung und ihres Wandels an die Hand gebe.

„Der Schlüssel liegt in der sozialen Bedeutung des gesellschaftlichen Produktionssystems und der Machtverhältnisse, die aus diesem System erwachsen. Weiterhin bestimmen die Machtverhältnisse, wie sie in der Klassenstruktur verkörpert sind, der Theorie zufolge den Zugang zu, die Kontrolle über, die Orientierung an und den *Wandel* in entscheidenden symbolischen Strukturen. Es ist nicht nur das Kapital im streng ökonomischen Sinn, unter dem sich Aneignung, Manipulation und Ausbeutung vollziehen, sondern auch das ‚*kulturelle* Kapital‘ in der Form von symbolischen Systemen, durch das der Mensch die Grenzen seiner Erfahrung erweitern und verändern kann.“ (Bernstein 1972: 259)

In den deutschen Übersetzungen des Werks Bernsteins findet sich immer wieder der Begriff „Schicht“ für „class“, mit der Begründung, dass die politisch-ökonomischen Asso-

ziationen, die mit dem deutschen Terminus „Klasse“ verknüpft seien, angeblich nicht den Intentionen Bernsteins entsprächen und, dass sein an der Berufstätigkeit orientierter „Klassenbegriff“ im Rahmen herkömmlicher Schichtungsmodelle zu verstehen sei (vgl. Vorwort der Herausgeber von Bernstein 1970: 7). Betrachtet man das genannte Zitat, erklärt Bernstein sehr wohl, dass er sich auf die soziale Bedeutung des gesellschaftlichen Produktionssystems und der Machtverhältnisse, die aus diesem System erwachsen, beziehe. Er verwendet in seiner Theorie nur den Begriff des Kapitals nicht im streng ökonomischen Sinn, sondern sagt, dass auch das „kulturelle“ Kapital zur Aneignung, Manipulation und Ausbeutung führe. Aus meiner Sicht ist Bernstein somit den Klassentheorien und nicht den Schichttheorien zuzuordnen. Ein Hinweis dafür ist auch, dass er immer für die Unterstützung der Kinder der Arbeiterklasse eingetreten ist und diesen, wie in Deutschland auch fälschlicherweise oft rezitiert, nicht einen minderwertigen Sprachgebrauch zuschreibt; er sagt viel mehr, dass dieser eine „eigene Ästhetik“ besitze und geschätzt werden müsse. Bernstein verfolgte außerdem das Ziel der Förderung der Kinder der Arbeiterschicht, damit sich ihre Situation verbesserte und sie die gleichen Chancen wie die Kinder aus der Mittelklasse erhalten sollten.

Bernstein sieht genau wie Bourdieu, das „kulturelle Kapital“ als einen wesentlichen Faktor. Bernstein gibt an, dass er auf der Makro-Ebene Durkheim und Marx, auf der mikro-gesellschaftlichen Ebene Mead hinzugezogen habe um eine sozio-linguistische These zu vertreten, die eine Vielzahl von Arbeiten aus Anthropologie, Linguistik, Soziologie und Psychologie berücksichtigt.

Dabei untersuchte Bernstein die von Chomsky bezeichnete Performanz der Sprache im Gegensatz zur Kompetenz. Kompetenz bezieht sich demnach auf Menschen, die von kontextuellen Zwängen losgelöst betrachtet werden, Perfomanz im Gegensatz dazu bezieht sich auf den Menschen inmitten der kontextuellen Zwänge, die ihre Sprache bestimmen. Nach Chomskys These der Kompetenz müssten alle Menschen den gleichen Zugang zum Regelsystem der Sprache haben und es bestünde somit kein Unterschied zwischen den Menschen. Damit befasst sich Bernstein nicht. Bernstein interessiert sich vielmehr für die Beziehung zwischen dem linguistischen und dem kulturellen Regelsystem (vgl. Bernstein 1972: 260).

Bernstein nimmt den Standpunkt ein,

„daß der Code, den der Linguist postuliert, um die formalen Eigenschaften der Grammatik zu erklären, eine beliebige Anzahl von Sprachcodes (speech codes) zu erzeugen vermag,

und es besteht kein Grund für die Annahme, daß irgendein Sprachcode (language code) in dieser Hinsicht besser als ein anderer ist. In unserer Argumentation ist Sprache (language) eine Folge von Regeln, die alle Sprachcodes (speech codes) erfüllen müssen. Welche Sprachcodes realisiert werden, ist eine Funktion der Kultur, die durch soziale Beziehungen in spezifische Situationen hineinwirkt.“ (Bernstein 1972: 261)

Somit symbolisieren, so die Theorie Bernsteins, verschiedene Sprechweisen oder „Codes“ die Form der sozialen Beziehungen. Sie steuern dann sprachliche Begegnungen und bringen in den Sprechern unterschiedliche Bedeutungs- und Beziehungssysteme hervor. Auch wenn die Sprechweise ursprünglich eine Funktion einer bestimmten sozialen Struktur ist, kann diese aber nicht umgekehrt die Sozialstruktur modifizieren oder ändern. Bernstein kommt somit zu der zentralen Frage, unter welchen Bedingungen sich eine bestimmte Sprechweise genügend von ihrer Verankerung in der Sozialstruktur befreie, so dass das System von Bedeutungen, das sie realisiert, auf alternative Wirklichkeiten, alternative Strukturen in der Geschichte der Menschen verweisen könne.

Bernstein sagt, dass es eine Beziehung zwischen den Formen der „Grenz-Erhaltung“ auf kultureller Ebene und der Sprechweise gebe. Bernstein interessiert sich also nicht für „Sprache“ als Gegenstand seiner Untersuchung, sondern er befasst sich mit dem „Sprechen“, bzw. mit den kontextuellen Zwängen die das „Sprechen“ beeinflussen. Deswegen untersuchte er die sprachliche Sozialisation. Bernstein definiert den Begriff der Sozialisation als den Prozess, in dem Biologisches in ein spezifisch kulturelles Wesen umgeformt wird. Er bezieht den Begriff der „Sozialisation“ sowohl auf den Prozess, durch den ein Kind eine spezifische kulturelle Identität gewinnt als auch auf seine Reaktionen gegenüber dieser Identität. Bernstein sieht in der „zeitgenössischen Gesellschaft“ als wichtigste Sozialisationsagenturen die Familie, die Peer-Gruppe, die Schule und den Arbeitsplatz (vgl. Bernstein 1972: 261).

„Ich werde unser Thema eingrenzen auf die Sozialisation innerhalb der Familie, doch sollte klar sein, daß der Zentrier- und Filterprozeß, dem die kindliche Erfahrung innerhalb der Familie in großem Maße unterliegt, einen Mikrokosmos innerhalb der makroskopischen Gesellschaftsordnungen darstellt. Unsere Frage lautet jetzt: Welches sind die soziologischen Faktoren, die innerhalb der Familie die für den Sozilisationsprozeß entscheidenden sprachliche Performanzakte (performances) beeinflussen?“ (Bernstein 1972: 262)

Bernstein sieht die Familie als Sozialisationsagentur, die eine entscheidende Rolle beim Spracherwerb spielt. Da Bernstein die Struktur der Familien verschiedenen Klassen zuordnet, besteht für ihn ein enger Zusammenhang zwischen der Klassenzugehörigkeit und der Sozialisation. Er überträgt diesen Einfluss der Klassenstruktur auf die Tiefenstruktur der Kommunikation. Wichtig dabei ist, dass Bernstein davon ausgeht, dass dieser Einfluss nicht endgültig und unwiderruflich sei.

Bernstein kritisiert, dass nur einem winzigen Prozentsatz der Bevölkerung der Zugang zu den Grundlagen intellektueller Differenzierung und geistigem Wandel erlaubt würde. Diese Tatsache lässt Bernstein vermuten, dass es unterschiedliche Bedeutungssysteme gebe, die nur bestimmten Bevölkerungsgruppen zugänglich sind und die Gruppen voneinander trennen. Er bezeichnet diese verschiedenen Bedeutungssysteme als „universalistisch“ und als „partikularistisch“. Als „universale“ Bedeutungen werden diese charakterisiert, in denen Prinzipien und Operationen sprachlich explizit ausgedrückt werden, wohin gegen diese Bedeutungssysteme als „partikularistisch“ bezeichnet werden, in denen Prinzipien und Operationen sprachlich relativ implizit sind. Partikulare Bedeutungssysteme sind mehr von dem Kontext abhängig und somit in ihrem Verständnis eingeschränkt, während universale Bedeutungen weniger an Kontexte gebunden sind und sich in der Meta-Sprache öffentlicher Denkformen wiederfinden (vgl. Bernstein 1972: 263).

Bernstein definiert zwei verschiedene „codes“. Die Sprechcodes bezeichnet er als „public language“ und „formal language“. 1961 ändert er die Bezeichnung in „restricted“ (restringierten) Code und „elaborated“ (elaborierten) Code.

> „Ich vertrete die Ansicht, daß Sozialisationsformen das Kind auf Sprechcodes hin orientieren, die den Zugang zu relativ kontextgebundenen oder relativ kontext-unabhängigen Bedeutungen kontrollieren. Ich behaupte ferner, daß elaborierte Codes ihre Benutzer auf universale Bedeutungen verweisen, während restringierte Codes ihre Benutzer zu partikularen Bedeutungen führen und ihnen gegenüber sensibilisieren; daß weiterhin die sprachliche Realisierung der beiden Systeme unterschiedlich ist, wie auch die sozialen Beziehungen es sind, die sie verwirklichen.“ (Bernstein 1972: 263 f.)

Der elaborierte Code ist somit unabhängig von der Sozialstruktur und weist nach Bernstein einen autonomen Charakter auf. Der restringierte Code ist im Gegensatz dazu mehr an die lokale Sozialstruktur gebunden. Bernsteins Folgerung ist, dass die Einschränkung des Zugangs zu elaborierten Codes eine Auswirkung des Klassensystems ist. Wichtig hierbei ist, dass die Angehörigen der Mittelklasse beide Codeformen verwenden können, während die Mitglieder der unteren Klasse den Gebrauch des elaborierten Codes nicht als selbstverständlich gewohnt sind.

Die sozialen Beziehungen haben eine selektive Wirkung auf die verbalisierenden Bedeutungen. Bernsteins These ist, dass restringierte soziale Beziehungen, die durch „vergemeinschaftete“ Rollen zum Ausdruck kommen, kontext-abhängige Bedeutungen erzeugen, die dann in einer restringierten Sprachvariante verwirklicht werden. Für Konzepte der Sprachförderung von Vorschulkindern ist die Feststellung Bernsteins wichtig,

dass Kinder, die einen restringierten Code sprechen, sehr wohl einen Zugang zu differenzierten Satzformen haben, allerdings in ihrer Verwendung restringiert sind. Bernstein sieht einen Zusammenhang zwischen der Herkunftsfamilie des Kindes und der Häufigkeit der Verwendung der verschiedenen Codes. Um die Sozialisation in der Familie analytisch fassen zu können gibt er vier Kategorien von Zusammenhängen an:

> 1. Der regulative Zusammenhang – dies sind die Autoritätsbeziehungen, in denen dem Kind die moralische Ordnung und ihre verschiedenen Stützen bewusst gemacht werden.
>
> 2. Der Zusammenhang, in dem unterrichtet wird – hier lernt das Kind etwas über das objektive Wesen der Dingwelt und von Personen und eignet sich verschiedene Fertigkeiten an.
>
> 3. Die Vorstellungs- und Erfahrungszusammenhänge – hier wird das Kind ermutigt, zu experimentieren und sich seine Welt auf seine eigene Weise neu zu schaffen.
>
> 4. Der interpersonale Zusammenhang – hier werden dem Kind seine affektiven Zustände wie die anderen bewusst gemacht (vgl. Bernstein 1972: 270).

Die Kultur kommt dadurch zum Ausdruck, wie diese vier Zusammenhänge im Bezug auf Sprache Wirkung zeigen. Bernsteins Idee ist, dass die Tiefenstruktur der Kommunikation als restringierter Code bezeichnet werden kann, wenn diese vier Punkte vorwiegend durch den Gebrauch der restringierten Sprachvariante zum Ausdruck kommen. Dieser Code weise eine enge Verbindung zu „vergemeinschafteten“ Rollen und partikularen Bedeutungssystemen auf.

Werden die genannten vier Punkte überwiegend durch einen elaborierten Sprachgebrauch verwirklicht, dann ist die Tiefenstruktur der Kommunikation ein elaborierter Code. Dieser Code ist verbunden mit individualisierten Rollen und kann universale Bedeutungen hervorbringen (vgl. Bernstein 1972: 71).

Der restringierte Code ist gekennzeichnet durch:

> 1. Kurze, grammatisch einfache, oft nicht vollständige Sätze; eine einfache syntaktische Konstruktion bei primär aktivem Modus.
>
> 2. Der Gebrauch der Konjunktionen ist einfach und monoton (dann, so, weil). Exakte logische Unterscheidungen werden damit erschwert.
>
> 3. Häufig tauchen Befehle und Fragen auf, die die Argumentation ausschließen.
>
> 4. Der Gebrauch von Adjektiven und Adverbien ist eng begrenzt, das bedeutet, dass persönliche Aussagen und Modifikationen beschränkt sind.
>
> 5. Unpersönliche Pronomen (man, es) sind als Subjekt selten. Statt dessen wird häufiger „wir“ oder „sie“ (2. Pers. PL.) verwandt, was Bernstein dahingehend deutet, dass diese Formulierung Ausdruck begrenzter, an das Persönliche gebundene Erfahrungen seien. Die mit dem „man“ gegebenen logischen und sozialen Implikationen fehlen.

6. Dafür gibt es häufig Aussagen, die als indirekte Fragen formuliert werden, um sich in dem von Bernstein so genannten „sympathic cicularity", dem sympathetischen Zirkel, der später soziozentrischen Sequenz genannt wird, der Zustimmung und damit der Zugehörigkeit zum Gesprächspartner zu versichern. Das macht aber das Neugierverhalten, die Voraussetzung für Lernprozesse, unmöglich oder schränkt es doch ein.

7. Die Feststellung einer Tatsache wird häufig als Begründung und Folgerung hingestellt was sich in der Erziehung als kurzer Befehl äußert: ‚Tu, was ich dir gesagt habe!' auch das hat entscheidende soziale Folgen. Die Abhängigkeit von einer Autorität wird geschaffen und immer wieder verstärkt.

8. In der Rede sind viele Idiomatismen.

9. Der Symbolismus ist gering.

10. Die persönliche Stellungnahme geschieht nur indirekt. Diese Sprache ist eine solche impliziter Bedeutungen. Das Individuelle wird mit den Mitteln ausgedrückt, die eine unmittelbare Kommunikation ermöglichen (Gestik, Tonfall) (vgl. Bernstein 1959: 311/313 ff.).

Der elaborierte Code wird im Unterschied dazu durch folgende Charakteristika gekennzeichnet:

1. Korrekte Anwendung grammatischer Regeln.

2. Logische Modifikationen und Betonungen werden durch einen grammatisch komplexen Satzbau übermittelt, besonders durch differenzierten Konjunktionengebrauch und durch Relativsätze.

3. Häufiger Gebrauch von Präpositionen, die sowohl logische als auch räumliche und zeitliche Beziehungen bzw. Kontingenz anzeigen.

4. Häufiger Gebrauch der unpersönlichen Pronomen ‚es' und ‚man'.

5. Kennzeichnende Auswahl aus Adjektiven und Adverbien.

6. Die persönliche Stellungnahme wird durch die Struktur des Satzes und die Anordnung der Wörter bzw. die Anordnung mehrerer Sätze zum Ausdruck gebracht, d. h. sie wird explizit.

7. Damit wird ein expressiver Symbolismus hervorgebracht.

8. Es ist ein Sprachgebrauch, der auf die Möglichkeiten hinweist, die in einer komplexen Hierarchie der Konzeptionen für die Ermöglichung von Erfahrung liegen (vgl. Bernstein 1959: 312).

Bernstein betont noch einmal, dass ein restringierter Sprachgebrauch nicht heiße, dass nie eine elaborierte Variante gebraucht würde:

„Ich muß betonen, daß die Restriktion des Codes nicht bedeutet, daß die Sprecher zu keiner Zeit elaborierte Sprachvarianten benutzen. Es bedeutet nur, daß der Gebrauch solcher Varianten in der familiären Sozialisation des Kindes selten ist." (Bernstein 1972: 273)

Ich denke, dass Bernstein oft falsch rezitiert worden ist, da er nicht gesagt hat, dass Kinder der Arbeiterschicht nie den elaborierten Code sprächen und ihn nicht kennen. Das wird in der Diskussion um Sprachförderung oft, mit angeblichem Bezug auf Bernstein,

so dargestellt und wird somit aus meiner Sicht zur Ausgrenzung dieser Kinder missbraucht. Bernsteins Untersuchungsergebnisse ergeben vielmehr, dass die Kinder keine Übung im Gebrauch des elaborierten Codes haben.

In diesem Zusammenhang kritisiert Bernstein auch das Bildungssystem, da die Schule eine Diskontinuität zwischen ihren symbolischen Systemen und denen der Kinder schaffe.

„Unsere Schulen sind nicht für diese Kinder eingerichtet. Warum sollten sich die Kinder auf sie einstellen, auf sie reagieren? Die Aufforderung an das Kind, sich auf einen elaborierten Code umzustellen, der neue Rollenbeziehungen und Bedeutungssysteme vorraussetzt, ohne daß beim Kind ein näheres Verständnis der ihnen zugehörigen Zusammenhänge vorhanden wäre, muß für dieses eine verwirrende und potentiell schädliche Erfahrung bewirken." (Bernstein 1972: 273)

Hier wird deutlich, dass, durch die Abweichung der von der Schule geforderten Rollen, die Kinder aus Familien, die überwiegend einen restringierten Sprachcode verwenden, von vornherein benachteiligt sind. Bernstein wertet damit den restringierten Code auch nicht als defizitär. Er macht lediglich darauf aufmerksam, dass sich der Sprachgebrauch in der Schule eben nicht an Kindern aus Familien mit restringierten Code orientiere. Dadurch werden diese Kinder aus seiner Sicht am Zugang zur Bildung gehindert. Damit wird aufgedeckt, dass Schule nicht nach Begabung, sondern nach sozialer Herkunft selektiert. Bernstein verbindet die verschiedenen Sprachvarianten mit verschiedenen Klassen. Die Mittelklasse ist durch den häufigeren Gebrauch des elaborierten Codes gekennzeichnet, während er den häufigeren Gebrauch des restringierten Codes der Arbeiterklasse zuordnet. Er macht damit deutlich, dass die Schule zu der Reproduktion des bestehenden Klassensystems der Gesellschaft beitrage (vgl. Bernstein 1972: 273).

Bernstein weiß um die Gradwanderung, die er mit seiner Theorie und den Begriffen, die er für die verschiedenen Sprachvarianten gewählt hat, macht. Er sagt, dass eine Schwierigkeit seines Ansatzes darin bestehe, implizite Werturteile über den relativen Wert von Sprachsystemen und Kulturen, die er mit den Sprachvarianten verbindet, zu vermeiden.

„Lassen Sie mich unverhohlen sagen, daß ein restringierter Code Zugang gewährt zu einem großen Potential von Bedeutungen, von Eleganz, Feinheit und Mannigfaltigkeit kultureller Formen, Zugang zu einer einzigartigen Ästhetik, deren Verankerung in verdichteten Symbolen die Weise der Vorstellung beeinflussen kann. Doch in komplexen industrialisierten Gesellschaften kann eine andersartig zentrierte Erfahrung abgewertet und in den Schulen herabgesetzt werden; bestenfalls wird der Code als für pädadgogische Bemühen irrelevant betrachtet. Denn die Schulen sind auf elaboriertem Code und seinem System sozialer Beziehungen begründet. Obschon ein elaborierter Code nicht ein spezifisches Wertsystem nach sich zieht, durchdringt das Wertsystem der Mittelschicht[klasse] selbst das Gewebe des frühen Lernzusammenhanges." (Bernstein 1972: 276)

In diesem Sinne bezieht Bernstein auch Stellung gegenüber der „kompensatorischen Erziehung“:

„Kompensatorische Erziehung kam auf in der Form von umfangreichen Vorschulprogrammen (wie dem ‚Headstart Project‘), aufwendigen Forschungsunternehmen wie denen von Deutsch zu Beginn der sechziger Jahre und eine Vielzahl von kleineren ‚Interventions‘ – oder ‚Leistungssteigerungsprogrammen‘ für Kinder im Vorschulalter oder in den ersten Schuljahren. [...] Um damit nun anzufangen: ich finde den Ausdruck ‚kompensatorische Erziehung‘ aus verschiedenen Gründen sonderbar. Ich verstehe nicht, wie wir über das Angebot kompensatorischer Erziehung an Kinder sprechen können, denen bis jetzt nicht einmal eine angemessene pädagogische Umgebung geboten wurde. [...] **Wenn die ‚Kultur‘ des Lehrers Teil des Bewußtseins des Kindes werden soll, dann muß die ‚Kultur‘ des Kindes zuerst im Bewußtsein des Lehrers vorhanden sein**.“ (Bernstein 1976: 21 ff.)

Er kritisiert, dass die „kompensatorische“ Erziehung dazu führe, dass die Aufmerksamkeit von der Schule weg auf die Kinder gerichtet werde. Diese Form der Erziehung gehe davon aus, dass den Kinder und ihren Familien etwas fehle, das durch Erziehung „kompensiert“ werden müsse. Bernstein bemängelt, dass die Pädagogen die Haltung verträten, dass alle Probleme gelöst wären, wenn die Eltern an den Wohltaten der Pädagogen interessiert wären. Die Pädagogen nehmen nach der Kritik Bernsteins oft an, dass die Kinder und ihre Eltern an „kultureller Deprivation“, „linguistischer Deprivation“ etc. litten, vor der sie durch kompensatorische Erziehung gerettet werden müssten (vgl. Bernstein 1972: 280 f.).

„Die Lehrer haben dann geringere Erwartungen von den Kindern, die diese zweifellos erfüllen. Alles, was das Kind außerhalb der Schule beeinflußt, für das Kind Bedeutung und Zweck hat, hört auf, wertvoll zu sein, weder wird ihm Bedeutung zuerkannt, noch bietet es Chancen für das Vorwärtskommen in der Schule. Das Kind muß sich auf eine neue, andersartige Struktur von Bedeutungen einstellen, ob in Form von Lesebüchern (‚Janet und John‘), in der Art des Sprachgebrauchs und Dialektes oder in den Mustern sozialer Beziehungen.“ (Bernstein 1972: 281)

Durch dieses Verhalten der Lehrer würden die Kinder gezwungen, ihre soziale Identität, die in der Schule als mangelhaft bewertet wird, am Schultor abzugeben. Bernstein fordert, dass die Lebenswelt der Kinder mehr in die Lernstoffe der Schule eingehen sollte. Diese Forderung ist allerdings bis heute in den Schulen und auch im Vorschulbereich in Deutschland nicht aufgegriffen worden. Obwohl die Begriffe Bernsteins auch in Deutschland verwendet werden, ist eine weitere Forderung von ihm bis heute in Deutschland nicht realisiert worden. Diese Forderung beinhaltet, dass man aufhören sollte, in Ausdrücken der „kompensatorischen“ Erziehung zu denken und lieber zunächst einmal die Umwelt und die Zusammenhänge, in denen die Kinder leben, betrachten sollte. Forschung gehe oft so vor, dass sie feststelle, was in der Schule verlangt wird und dann Gruppen bilde, die nach Eigenschaften sortiert würden, die die geforderten Leistungen der Schule begünstigten. Daraufhin erfolge dann die Bewertung der Grup-

pen, und es gebe eine Gruppe mit Mangelerscheinungen, da die Eigenschaften dieser Gruppenmitglieder nicht automatisch den Leistungen der Schule gerecht werden.

Um zu erläutern wie Bernstein den „restringierten Code“ versteht, gibt er ein Beispiel, das der Linguist Hawkins ausarbeitete, um das Sprachverhalten von fünfjährigen Kindern aus der Mittel- und Arbeiterklasse zu vergleichen. Die Kinder sollten eine Bildergeschichte, die aus vier Bildern bestand, nacherzählen. Auf dem ersten Bild waren einige Jungen abgebildet, die Fußball spielen, auf dem zweiten Bild fliegt der Ball in eine Scheibe eines Fensters, auf dem dritten Bild war ein Mann dargestellt, der den Kindern droht und auf dem vierten Bild sah man die Kinder weglaufen (vgl. Bernstein 1972: 284).

Hier sind zwei Geschichten als Beispiel:

1. „Drei Jungen spielen Fußball und ein Junge schießt den Ball und er fliegt durch das Fenster der Ball zertrümmert die Fensterscheibe und die Jungen schauen zu und ein Mann kommt heraus und schimpft mit ihnen weil sie die Scheibe zerbrochen haben also rennen sie fort und dann schaut diese Dame aus ihrem Fenster und sie schimpft hinter den Jungen her.
2. Sie spielen Fußball und er schießt ihn und er fliegt rein dort zertrümmmert er die Scheibe und sie schauen zu und er kommt raus und schimpft mit ihnen weil sie sie zerbrochen haben deshalb rennen sie weg und dann sieht sie raus und sie schimpft hinter ihnen her.“ (vgl. Bernstein 1972: 284)

Bernstein hat dieses Beispiel angegeben, um deutlich zu machen, was er unter einem „restringierten“ Code versteht. Er arbeitet heraus, dass die Erzählung bei der ersten Geschichte wesentlich unabhängiger von dem Kontext ist als bei der zweiten Geschichte. Bei der zweiten Geschichte muss der Zuhörer die Geschichte vorliegen haben, um sie verstehen zu können.

Das heißt nach den Untersuchungen Bernsteins aber nicht, dass den Arbeiterkindern das Vokabular der Kinder der Mittelklasse nicht im passiven Wortschatz vorliegt. Die Kinder unterscheiden sich nicht durch ihr unausgesprochenes Verständnis des linguistischen Regelsystems, sondern durch ihren Sprachgebrauch. Nach den Forschungen Bernsteins unterscheiden sich die sozialen Klassen in ihrem Verhältnis zu den Kontexten, die in einem engen Zusammenhang mit gewissen linguistischen Realisationen stehen. Demnach achten aus Sicht Bernsteins viele Mütter der Mittelklasse, wenn auch nicht alle, auf den Sprachgebrauch im Bezug auf seine Disziplinierung, bei der Anerkennung seiner Gefühle etc.; das heißt aber nicht, so Bernstein, dass die Mütter aus der Arbeiterklasse nicht mit ihren Kindern redeten, sondern dass für diese Mütter universale Bedeutungen in anderen Zusammenhängen hervorgebracht würden. Die Mütter und

Kinder sind für Bernstein deswegen aber nicht linguistisch benachteiligt. Wenn Kinder einen restringierten Sprachgebrauch aufwiesen, heißt das nicht, dass die Kinder nicht verbalisieren könnten, denn diese Kinder hätten dasselbe Verständnis des linguistischen Regelsystems, wie die Kinder, die den elaborierten Code sprechen. Es bedeutet laut Bernstein auch nicht, dass die Kinder, die nach Bernstein dem restringierten Code zugeteilt werden, niemals differenziert sprechen, sondern es kommt immer auf den kontextuellen Rahmen an. Es bedeutet nach der Theorie Bernsteins nur, dass die differenzierteren Ausdrucksmuster einfach im Sozialisierungsprozess des Kindes in seiner Familie seltener gebraucht werden (vgl. Bernstein 1972: 286).

„Daß die Subkultur oder Kultur durch die Formen ihrer sozialen Integration einen restringierten Code bewirkt, bedeutet jetzt aber nicht, daß das daraus folgende Ausdrucks- und Bedeutungssystem sprachlich und kulturell depriviert ist, daß die Kinder der Schule nichts anbieten können, daß ihre eigenen Vorstellungen nicht bedeutsam sind." (Bernstein 1972: 290)

Vielmehr müsse der Lehrer/Erzieher in der Lage sein, die Sprache und auch eventuell den Dialekt des Kindes zu verstehen, anstatt zu versuchen den Sprachgebrauch des Kindes grundsätzlich zu verändern. Deswegen sollte keine kompensatorische Erziehung, sondern schlichtweg Erziehung in den Bildungseinrichtungen stattfinden. Im Gegensatz zu der Anpassung an die Norm der Mittelklasse, würde dann eine individuelle Erziehung der Kinder stattfinden.

Trotz dieser Forderungen sieht Bernstein durchaus die Problematik, dass das Erziehungssystem durch die gesellschaftlichen Machtverhältnisse beeinflusst ist:

„[...] wie wir bis jetzt noch über keine Theorie verfügen, die uns in die Lage versetzt, optimale Lernumgebungen zu schaffen, [...] [so] wäre es sehr unwahrscheinlich, daß Geldmittel verfügbar wären, um sie in dem erforderlichen Umfange zu verwirklichen." (Bernstein 1972: 291)

Ein für mich wichtiger Punkt ist die Frage Bernsteins, welche Schlussfolgerungen man nach seinen Untersuchungen für die Arbeit in Bildungseinrichtungen ziehen könne. Da er konstatiert, dass der Sprachgebrauch eng mit der Sozialstruktur verbunden sei, kommt er zu zwei möglichen Wegen, die eine Veränderung des Spracherwerbs bedingen würden. Der erste Weg wäre eine Veränderung der Sozialstruktur, der zweite Weg wäre eine direkte Einflussnahme auf die Sprechweise. Den ersten Weg schließt Bernstein als Möglichkeit von Pädagogen bzw. des Erziehungssystems aus und hält dies für eine politische Aufgabe. Der zweite Weg könnte durch aufgeklärte Pädagogen in den verschiedenen Bildungseinrichtungen des Bildungssystems in enger Zusammenarbeit mit den Eltern ein möglicher Weg sein. Bernstein warnt aber vor den Gefahren, die mit

dieser Einflussnahme für die Kinder der „Arbeiterklasse“ entstehen könnten. Er fordert immer, dass die Kinder ihre Selbstachtung nicht verlieren dürften, d. h. Pädagogen sollten ihnen mit Achtung entgegen treten.

Im Anschluss an Bernstein haben Schüler und Mitarbeiter weitere Untersuchungen durchgeführt. Einer davon ist Lawton, der mit vier Gruppen von je fünf Jungen im Alter von zwölf bzw. fast fünfzehn Jahren verschiedene Experimente durchgeführt hat. Die Jungen gingen auf zwei verschiedene Schulen. Die eine Schule war eine naturwissenschaftlich orientierte höhere Schule in einem Arbeiterviertel in London; die zweite Schule lag in einem gutbürgerlichen Vorort von London und war eine schulgeldpflichtige Privatschule. Nach den Tests, wie dem „Mill Hill Vocabulary Scale“ und dem „Progressive Matrices“ Test von Raven, wurden die Kinder als gleichwertig in der sprachlichen und nichtsprachlichen Entwicklung bewertet. Als entscheidendes Kriterium für die Zuordnung der „sozialen Klasse“ wurde der Beruf des Vaters ausgewählt. Für Lawton schien es ausreichend zu sein, die Arbeiterklasse als die Arbeitnehmer zu betrachten, die manuelle Arbeiten ausführten. Bei der Einteilung der Mittelklasse gab sich Lawton lediglich mit der Auskunft des Direktors der Schule zufrieden, der beteuerte, dass die Kinder seiner Schule der Mittelklasse angehörten.

Bei den drei Experimenten, die Lawton mit den Kindern durchführte, sollten die Kinder zunächst vier Aufsätze in je dreißig Minuten schreiben. Außerdem wurden Gruppendiskussionen zum Thema „Todesstrafe“ durchgeführt und danach Einzelinterviews. Die Einzelinterviews begannen mit einigen leichten Routinefragen. Danach war das Interview in drei Abschnitte aufgeteilt. Bei dem ersten Teil wurden die Befragten gebeten, vier Bilderkartensätze zu beschreiben und dann den Sinn der Handlung darzustellen. Im zweiten Teil wurden Fragen zur Schule gestellt, die einen deskriptiven und daran anschließend einen abstrakten Sprachgebrauch verlangten. Im dritten Teil wurden vier Fragen gestellt, die von den Befragten eine moralische Wertung forderte (vgl. Lawton 1973: 144 ff.).

Bei der Auswertung der Aufsätze kam Lawton zu dem Ergebnis, dass die Kinder der Mittelklasse ihre Aufsätze wesentlich länger formulierten als die Kinder der Arbeiterklasse. Bei dem abstrakten Aufsatzthema „Mein Leben in zehn Jahren“ schrieben die Jungen doppelt so viel, wie die Jungen aus der Arbeiterschicht. Hier zwei Beispiele:

Aufsatz eines fünfzehnjährigen Jungen aus der Arbeiterschicht über das Thema:

„Mein Leben in zehn Jahren:

Ich hoffe Tischler zu sein kurz vor der Heirat und möchte in einem modernen Haus wohnen eine Menge auf der Umgehungsstraße von Sidcup herumkurven mit einem Motorrad und auch in der Stammkneipe trinken.

Mein Hobby wird Hundezucht sein und in der Freizeit verkaufe ich Haustiere. Und ich werde Kleider nach der neuesten Mode tragen.

Ich hoffe mein in zehn Jahren wird ein glückliches Leben ohne Sorgen und ich habe viel Gelt auf der Bank. Ich werde ein lustiges Leben haben. Ich werde hart arbeiten um etwas in der Welt erreichen.

Eins was ich in meinem Leben nicht tun werde, ist Schande und Unglück über meine Familie zu bringen." (Lawton 1973: 156)

Aufsatz eines fünfzehnjährigen Jungen aus der Mittelschicht über das Thema

„Mein Leben in zehn Jahren:

Wenn ich mich umsehe und die Wunder der modernen Naturwissenschaft und all die phantastischen Neuentwicklungen sehe, überfällt mich ein leichtes Gefühl der Verzweiflung. Deshalb weil ich mich anfange zu wundern, wer die Welt in zehn Jahren beherrschen wird, die Maschine oder der Mensch. Schon werden Menschen rund um die Erde in Raketen geschossen und schon werden Maschinen gebaut, die schneller und schneller fahren werden als die zuvor. Ich frage mich ob die Welt ein riesiges Irrenhaus sei wird, wenn ich zehn Jahre älter sein werde. Man sagt uns, wir werden Überschallwagen mit phantastischen Geschwindigkeiten fahren, mit Fernsehen, Betten und sogar automatischer Lenkung. Wollen wir das, wollen wir von der Maschine beherrscht werden. Vorbei sind dann die Zeiten in denen die Familien am Sonntagnachmittag zum Picknick fuhren, wir werden über weite, flache Autobahnen gejagt werden, wir werden auf einen Knopf an der Wand drücken und es kommt ein Teller mit fertiggemachten belegten Broten heraus, du könntest denken, daß dies ein bißchen weit hergeholt ist aber wenn sich die Dinge weiter verbessern, wird der Mensch nicht mehr denken müssen und wir werden eine Rasse glotzäugiger Buschneger. Es gibt, wenn dies geschieht, keinen Weg es zum Stillstand zu bringen. Man sagt, wir werden nur noch den einen oder den anderen zusätzlichen Luxus haben und es hört nie auf. Ich genieße die Annehmlichkeiten von heute, aber meiner Meinung nach gibt es eine Grenze. Aber wer entscheidet, wo die Grenze ist. Niemand weiß es ist nur eine Menge von Leuten die sich alle auf einen verlassen, der dieses Geschehen aufhält, aber niemand tuts. Wir sind verdammt. Keine Gebete können uns jetzt retten, wir werden Sklaven riesiger wandelnder Monster werden. Machtlos in den Händen von etwas, was wir halfen zu schaffen. Ich mache mir Sorgen über ‚mein Leben in zehn Jahren'." (Lawton 1973: 156 f.)

Interessant ist, dass Lawton nicht auf den Inhalt der Aufsätze einging, denn der zweite Aufsatz mag zwar länger und abstrakter sein, aber ob er inhaltlich sinnvoller ist, möchte ich bezweifeln. Dennoch zog Lawton das Fazit, dass wenn es einen Zusammenhang zwischen der Quantität und der Schwierigkeit der Aufgabe gebe, es den Jungen der Arbeiterklasse schwerer falle, etwas zu dem abstrakten Thema zu schreiben, während die Kinder der Mittelklasse, wie schon Bourdieu feststellte, egal zu welchem Thema, weitschweifig irgendetwas ausführen könnten, egal ob es sinnvoll ist oder nicht. Diese Unterschiede bei der Bearbeitung der Aufgabe kamen durch die Auswahl der Wörter (Adjektive, Adverbien, Pronomina) und auch durch den Satzbau (Passivgebrauch, Arten der Hypotaxe, Nebensätze verschiedenen Abhängigkeitsgrades) zum Ausdruck. Lawton sah die These bestätigt, dass Kinder der Arbeiterklasse, die nach den Voruntersuchungen

Bernsteins den restringierten Code sprechen, weniger Alternativen haben (vgl. Lawton 1973: 157 ff.).

Lawton führte mit den Jungen Gruppendiskussionen durch, um die Ergebnisse mit denen Bernsteins zu vergleichen. Bernstein hatte bereits Gruppendiskussionen zum Thema „Todesstrafe“ durchgeführt und die Ergebnisse hat er in seinem Aufsatz „Social class, linguistic codes and grammatical elements“ (1962) veröffentlicht. Nach Bernsteins Untersuchungen benutzten die Jungen der Arbeiterklasse öfter „egozentrische“ und „soziozentrische“ Redefolgen, wie z. B. „Wissen Sie“ und „Nicht wahr“ (vgl. Lawton 1973: 162). Lawton konnte einige Annahmen von Bernstein bestätigen. Signifikante Unterschiede bei der Arbeiterklasse und Mittelklasse konnte Lawton, wie auch schon Bernstein, im Bezug auf die ego- und soziozentrischen Äußerungen, bei der Anzahl der Nebensätze, dem Index der Unterordnung, in der Komplexität der Wortwahl und im Passivgebrauch feststellen.

Außerdem zeigten sich, wie erwartet, Unterschiede bei den adjektivischen Anschlüssen, den komplexeren Unterordnungen, beim Gebrauch der Personalpronomen und bei den ungewöhnlichen Adverbien. Um den Inhalt der Äußerungen der Gruppendiskussion zu analysieren, wählte Lawton vier Kategorien:

1. Abstrakte Argumente, d. h. es wurde untersucht, wie oft die Begriffe „Vergeltung“, „Abschreckung“, „Schutz der Gesellschaft“ etc. oder ähnliche Begriffe verwendet wurden.

2. Hypothetische Beispiele, die ausdrücklich eine Kategorie beschrieben wie zum Beispiel

3. „Ein Betrunkener, der bei einem Verkehrsunfall jemand getötet hat, verdient nicht gehenkt zu werden, weil er nicht vorsätzlich tötete.“

4. Hypothetische Fälle, die an Hand von konkreten Beispiele dargestellt wurden, wie „Wenn ich einen Mord begangen hätte, würde ich erwarten gehenkt zu werden.“

5. Klischee und Anekdote. Unter diese Kategorie ordnete Lawton Aussagen wie „‚Aug‘ um Auge“, „Zahn um Zahn“ (vgl. Lawton 1973: 167).

Lawton kam zu dem Ergebnis, dass die Jungen der Arbeiterklasse hauptsächlich mit den Kategorien drei und vier argumentierten und die Jungen der Mittelklasse häufiger die Kategorien eins und zwei gebrauchten. Außerdem fiel bei der Untersuchung auf, dass die Jungen aus der Arbeiterklasse sich an einem Beispiel festhielten und nicht in der Lage waren, auf einer abstrakten Ebene ein allgemeineres Fazit zu ziehen. Selbst bei der Vorgabe eines hypothetischen Beispiels, argumentierten die Jungen der Arbeiterklasse, als ob es sich um ein konkretes Beispiel handelte (vgl. Lawton 1973: 168). Als Beispiel

für die Schwierigkeiten der abstrakten Formulierung, gab Lawton den folgenden Ausschnitt einer Gruppendiskussion der Arbeiterklasse an:

> „Ein Vorteil, wenn man sie aufhängt, nicht wahr? Es ist etwas ... eine Person zum Beispiel, die ihren, nun, sagen wir, der Ehemann von jemanden wurde ermordet, nun, nach ungefähr zwanzig Jahren und er ist danach wieder frei, nun, er wird, könnte wieder anfangen. Du würdest wünschen, daß er gehängt wird, nicht wahr, und aus dem Weg geräumt ist." (Lawton 1973: 171)

Lawton kam wie Bernstein zu dem Schluss, dass es eindeutige Unterschiede zwischen den verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen gebe, wobei die Untersuchung Lawtons zeigte, dass die Unterschiede bei den Fünfzehnjährigen größer als bei den Zwölfjährigen waren. Interessanterweise waren die Unterschiede geringer als bei der geschriebenen Sprache, den zuvor analysierten Aufsätzen.

Bei der Analyse der im Anschluss geführten Einzelinterviews ging es Lawton, wie schon zuvor Bernstein, darum, zu sehen, inwiefern sich die Kodierungsgeschwindigkeit in einer kritischen Situation bei den verschiedenen Gruppen unterscheide und ob es Unterschiede bei den von Bernstein definierten Kategorien „Deskription" und „Abstraktion" gebe.

Lawton interviewte die Jungen einzeln in ihrer Schule. Die Jungen kannten Lawton nun schon besser, da er die Jungen der Mittelklassengruppe schon zweimal bei dem IQ-Test und dann bei den Gruppendiskussionen getroffen hatte. Einige Jungen der Arbeiterklasse hatte Lawton ein paar Wochen unterrichtet und die anderen Jungen kannten ihn durch seinen Aufenthalt in der Schule.

Die Jungen trafen im Interview somit auf eine ihnen vertraute Person. Zu Beginn des Interviews stellte Lawton einige leichte Routinefragen, wie nach dem Namen, dem Alter etc., damit sich der Interviewte an die Situation gewöhnte. Das Interview war in drei Abschnitte unterteilt. Bei dem ersten Teil wurden die Befragten gebeten, vier Bilderkartensätze zu beschreiben und dann den Sinn der Handlung darzustellen. Im zweiten Teil wurden Fragen zur Schule gestellt, die einen deskriptiven und daran anschließend einen abstrakten Sprachgebrauch verlangten. Im dritten Teil wurden vier Fragen gestellt, die von den Befragten eine moralischen Wertung forderten. Alle Jungen wurden nach der selben Struktur interviewt. Jedes Interview dauerte ungefähr zwanzig Minuten (vgl. Lawton 1973: 173).

Lawton kam zu folgenden linguistischen Ergebnissen.:

Bei der Gruppe der Zwölfjährigen gab es bei den deskriptiven Teilen des Interviews keine bedeutsamen Unterschiede, sondern nur Trends bei den vier Bewertungsmaßstäben wie adjektivistische Nebensätze, Lobans[5] B-, C- und D-Nebensätze, Adjektive und passive Verben.

Bei den abstrakten Teilen des Interviews zeigten sich eindeutige Unterschiede bei den drei Maßstäben, die als egozentrische/soziozentrische Aussagen, passive Verben und Personalpronomen benannt wurden; außerdem bestanden Trends hinsichtlich der Maßeinheiten wie adjektivische Nebensätze, ungewöhnliche Nebensatzkonstruktionen, Lobans B-, C- und D-Nebensätze und Adjektive.

Bei der Gruppe der Fünfzehnjährigen gab es bei den deskriptiven Teilen des Interviews deutliche Unterschiede bei drei Bewertungsmaßstäben (Lobans B-, C- und D-Nebensätze, Adjektiven, passiven Verben). Unterschiede wurden außerdem bei den adjektivistischen Nebensätzen und den ungewöhnlichen Adverbien festgestellt. Bei den abstrakten Teilen der Interviews gab es deutliche Unterschiede bei dem Verhältnis der egozentrischen zu den soziozentrischen Aussagen, den passiven Verben und den Personalpronomen. Trends konnten bei den adjektivischen Nebensätzen, den komplexen Verbalstämmen, der Gesamtzahl der Adjektive und den ungewöhnlichen Adjektiven festgestellt werden.

Es wurde auch hier die These Bernsteins belegt, dass sowohl die Kinder der Mittel- und der Arbeiterklasse den restringierten und den elaborierten Code sprechen. Der Unterschied ist nur, dass die Kinder der Mittelklasse in der Lage sind, der Situation angemessen, den Code wechseln zu können, während die Kinder der Arbeiterklasse dabei deutliche Schwierigkeiten haben.

Ein wesentliches Ergebnis der Untersuchung der Einzelinterviews aber war, dass die Unterschiede zwischen den Kindern der Arbeiter- und Mittelklasse zwar bei den abstrakten Teilen des Interviews festzustellen waren, diese aber wesentlich geringer als bei den untersuchten Aufsätzen und der durchgeführten Gruppendiskussion waren. Lawton vermutete, dass eine mögliche Erklärung neben anderen sein könnte, dass die Kinder, durch den direkten Kontakt in der Einzelsituation, von dem Interviewer unterstützt und ermutigt wurden. Auch Lawton kam zu dem Ergebnis, dass die Kinder der Arbeiterklasse sehr wohl über den elaborierten Code verfügten, dass ihnen allerdings die Übung, die zur Leichtigkeit führe, fehle. Deswegen benutzten sie häufiger den restringierten Code,

5 Lawton bezieht sich auf Loban, Walther D.: The Language of Elementary School Children (Mimeograph), 1961

da er ihnen vertrauter sei (vgl. Lawton 1973: 178 ff.). Daraus leitet Lawton wichtige Konzequenzen für die Erziehung von Arbeiterkindern ab.

„wir [können] wesentlich optimistischer über die Möglichkeiten der zukünftigen Erziehung – wirklicher Erziehung – der Arbeiterkinder sein. Es besteht eine eindeutige Möglichkeit, aber spezielle Techniken werden nötig sein, die vielleicht die Kommunikation zwischen Lehrer und einzelnem Schüler miteinbeziehen sollten. Dies würde noch ein weiteres Argument dafür liefern, von der gängigen Meinung abzurücken, daß die Aufgabe des Lehrers an den der höheren Schule in der gleichzeitigen Unterrichtung von dreißig Schülern besteht." (Lawton 1973: 191)

Ein weiteres wichtiges Ergebnis der Untersuchung Lawtons war, dass es einen größeren „sozialen Klassenunterschied" zwischen den Fünfzehnjährigen als zwischen den Zwölfjährigen gab. So folgert Lawton, dass das lohnendste Programm mit Kleinkindern beginnen müsse und man ihre Sprachentwicklung, in Beziehung auf ihre allgemeine kognitive Entwicklung, einige Jahre weiterverfolgen müsse (vgl. Lawton 1970: 194).

Und Lawton schließt seine Untersuchung mit den Worten:

„Meiner Meinung nach zeigt diese Untersuchung einen sehr beträchtlichen Zwiespalt zwischen der normalen sprachlichen Leistung und der möglichen Leistungsfähigkeit bestimmter Schüler aus der Arbeiterklasse." (Lawton 1973: 194)

4.2 Ulrich Oevermann

Oevermann hat mit seiner umfangreichen Untersuchung versucht, Bernsteins Theorie auf Deutschland zu übertragen. Oevermann wollte mit seiner Untersuchung die Gültigkeit der Bernsteinschen Annahmen für die sozialstrukturellen Verhältnisse in der Bundesrepublik überprüfen. Er wollte darüber hinaus interessanterweise eine empirische Basis für die Diskussion von Zielen einer möglichen Bildungsreform legen. Außerdem war es für Oevermann nötig, den aus seiner Sicht neuartigen Ansatz Bernsteins in Bezug auf seine empirische Basis hin zu erweitern und durch einige Modifikationen sollten Schwächen von Bernsteins Untersuchungen ausgeglichen werden. Durch die Untersuchungen Oevermanns sollte abgeschätzt werden, in welchem Maß solche Untersuchungen generell sinnvoll seien und auf welche Problemzusammenhänge ein Augenmerk gerichtet sein sollte.

Oevermann verwendete, im Gegensatz zu Bernstein, allerdings schon nicht mehr den Begriff „Klasse", sondern spricht von „Schicht".

Oevermann untersuchte vier Schulklassen, um die verschiedenen Dimensionen des Sprachverhaltens, in denen der Einfluss schichtspezifischen Sprachverhaltens deutlich

werde, zu eruieren. Die Kinder der Schulklassen wurden bezüglich ihres sozialen Hintergrundes und ihrer Intelligenzstruktur charakterisiert, um zu untersuchen, ob ein Zusammenhang zwischen der Schichtzugehörigkeit und der Auslese der weiterführenden Schulen bestehe.

Die Untersuchung Oevermanns beinhaltete die Analyse der Sozialdaten und die Intelligenzmessung der gesamten Gruppen; in Bezug auf diese Daten wurde das Sprachmaterial der Kinder ausgewertet.

Oevermann übernahm die Codezuordnung des „restringierten" und „elaborierten" Kodes von Bernstein. Er differenzierte die Schichten als manuell-arbeitende Unterschicht und als nicht manuell-arbeitende Mittelschicht. Im Gegensatz zu Bernstein sah Oevermann den „restringierten" und „elaborierten" Kode nicht als zwei in sich geschlossene Formen an, sondern sie waren für ihn zwei relative Positionen auf einem Kontinuum sprachlicher Merkmale, in der Dimension „restringiert" – „elaboriert".

Die zwei Generalhypothesen der Untersuchung Oevermanns waren:

> „1. Zwischen Kindern der Mittelschicht und der Unterschicht zeigen sich im Sprachverhalten Unterschiede, die mit der theoretischen Interpretation der linguistischen Merkmale in der Dimension ‚restringiert' - ‚elaboriert' übereinstimmen.
>
> 2. Diese Unterschiede zwischen der Mittelschicht und der Unterschicht bestehen unabhängig vom Niveau der gemessenen Intelligenz." (Oevermann 1973: 94)

Um methodische Mängel, die Oevermann bei der Untersuchung Bernsteins sah, zu vermeiden, ging Oevermann bei verschiedenen Punkten anders als Bernstein vor. Eine der größten Schwierigkeiten sah Oevermann darin, dass die von Bernstein untersuchten Kinder auf zwei verschiedene Schulen gegangen sind. Damit wurde für Oevermann nicht klar, ob die von Bernstein entdeckten Unterschiede im Sprachverhalten der Kinder wirklich auf das Elternhaus oder einfach nur auf den verschieden erteilten Unterricht der zwei Schulen zurückzuführen seien. Um dieses in seiner Untersuchung auszuschließen, untersuchte Oevermann nur Kinder in einer Klasse und nahm an, dass dann Unterschiede im Sprachverhalten durch das schichtspezifische, außerschulische Erziehungsmilieu beeinflusst seien.

Oevermann hielt das Raster, das Bernstein für die Zuteilung zur Mittel- und Arbeiterklasse gewählt hat, für zu grob und kritisiert:

„So wissen wir nicht, ob die Ursache für die von Bernstein festgestellten Unterschiede im Kommunikations- und Erziehungsstil des Elternhauses, im Kommunikationsstil am Arbeitsplatz des Vaters, in den unterschiedlichen Formen der ‚peer group'-Beziehungen oder

eher generell im Zusammenwirken all dieser Faktoren, in dem, was man als ‚soziales Klima‘ einer Subkultur bezeichnen könnte, zu suchen ist.“ (Oevermann 1973: 96)

Deswegen hat Oevermann verschiedene Daten für die Schichtzugehörigheit, wie Berufserfahrung der Eltern, Ausbildungsgrad, Art der beruflichen Tätigkeit etc., erhoben.

Ein weiterer Kritikpunkt Oevermanns an der Untersuchung Bernsteins war, dass Bernstein bei der Erhebung seines Materials bei der Form der Gruppendiskussion, Gruppeneffekte nicht berücksichtigt habe, sondern dass er die Äußerungen der einzelnen Kinder einfach als individuelle von Gruppeneffekten unabhängige Äußerungen angenommen habe. Um diese Fehlerquelle auszuschließen, untersuchte Oevermann nur schriftliche Äußerungen der Kinder. Die Untersuchungsgruppen bestanden aus Jungen und Mädchen, die in ein sechstes Schuljahr einer Realschule in Frankfurt am Main gingen (vgl. Oevermann 1973: 96).

Die Struktur des Untersuchungsdesigns sah folgendermaßen aus:

Die unabhängigen Variablen waren: Soziale Hintergrunddaten, wie Beruf und Erziehung der Eltern, Beruf der Großväter, Einkommen, Berufswechsel, Geschwisterzahl, kulturelle Gewohnheiten, wie Lesegewohnheiten und die Größe des Buchbesitzes. Als Kontrollvariablen dienten die gemessene Intelligenz als Gesamtleistung, die sprachliche Intelligenz und die nicht-verbale Intelligenz. Indirekt kam der Sozialisationseffekt der Schule hinzu.

Die abhängigen Variablen waren die Indikatoren des Sprachverhaltens, die durch die Erstellung der schriftlichen Aufsätze der Kinder erfasst wurden (vgl. Oevermann 1973: 99 f.).

Ergebnisse der Untersuchung

Interessante Ergebnisse ergaben sich bei der Intelligenzuntersuchung der Kinder: Nach der Untersuchung Oevermanns wiesen die Mädchen im Durchschnitt in der verbalen Intelligenz ein höheres und in der nicht-verbalen Intelligenz ein niedriges Niveau als die Jungen auf. Diese Intelligenzunterschiede seien zwischen den Mädchen und Jungen in der Schichtgruppe stärker ausgeprägt als in der Gesamtgruppe. Oevermann sagt, dass die Schüler aus den unteren Schichten ihre aufgrund der sozialen Herkunft geringere Bildungschance durch ein höheres Intelligenzniveau kompensieren müssten. Das Kompensieren betreffe sowohl die verbale als auch die nicht-verbale Intelligenz. Es zeigte sich im Gegensatz zu repräsentativen Stichproben ein interessanter Zusammenhang

durch eine negative Korrelation zwischen Intelligenz und Schichtzugehörigkeit, denn je höher der sozio-ökonomische Status, desto geringer sei die Intelligenz im Durchschnitt (vgl. Oevermann 1973: 141 f.).

> „Die entscheidende Grenze verläuft dabei zwischen dem manuellen und nicht manuellen Stratum, während innerhalb der nicht-manuellen Schicht mit ihren verschiedenen Straten nur noch ein sehr geringer negativer Zusammenhang zwischen dem sozio-ökonomischen Stratus und der Intelligenz besteht." (Oevermann 1973: 143)

Das heißt generell, dass die Kinder der Unterschicht ein höheres Intelligenzniveau aufweisen müssten als die Kinder der Mittelschicht, um die „intelligenzunabhängigen Auslesebarrieren" zu überwinden.

> „Damit wird [...] die schon in der Analyse der Sozialdaten nachgewiesene Diskriminierung der unteren Schichten auch bei der Auslese zur Realschule bestätigt: Nicht nur finden wir in unserer Gruppe von Realschülern aus der Unterschicht vornehmlich solche, deren Familien zu den oberen Statusbereichen der Unterschicht zu zählen sind und von ihrer Tradition her der Kultur der Mittelschicht wahrscheinlich nicht fremd gegenüberstehen; es zeigt sich vielmehr zusätzlich, daß Schüler intellektuell ihren Altersgenossen aus der Mittelschicht überlegen sein müssen, wenn sie an denselben Ausbildungsprozessen teilnehmen wollen wie diese." (Oevermann 1973: 143 f.)

Oevermann nahm verschiedene Gründe für die Diskriminierung der Unterschicht in der intelligenzunabhängigen Auslese an. Zum einen entschieden sich Eltern der Unterschicht erst für den Besuch einer weiterführenden Schule, wenn ihnen die Fähigkeiten des Kindes offenkundig seien und wenn auch sie einen Schulerfolg für wahrscheinlich hielten. Außerdem seien leistungsunabhängige Kriterien, wie etwa die Einschätzung der Angepasstheit, des sozialen Verhaltens und die Einschätzung der äußeren Erscheinung im Spiel, Kriterien, die die Kinder der Unterschicht beim Zugang zur Realschule benachteiligten. Denn für die Auslese zu weiterführenden Schulen sind nach Oevermann Fähigkeiten verantwortlich, die nicht durch Intelligenz, sondern durch den „Habitus" zum Ausdruck kommen. Zu diesem habituellen Auftreten gehöre der gewohnte Gebrauch des „elaborierten" Codes (vgl. Oevermann 1973: 145).

Die Auswertung der Aufsätze ergab, dass die Kinder der Unter- und Mittelschicht gleichlange Aufsätze verfassten. Bei der Analyse der syntaktischen Komplexität der Aufsätze zeigte sich eine deutliche Überlegenheit der Mittelschichtkinder. Die höhere Komplexität kam durch eine höhere Anzahl von Nebensätzen zweiter und dritter Ordnung zum Ausdruck. Die Mittelschichtkinder benutzten mehr kausale und finale Konstruktionen, erweiterte Infinitivsätze, Relativsätze und Aussagesätze. Die Unterschichtkinder hingegen verwendeten mehr Infinitivsätze mit „um zu" und „ohne zu". Dennoch blieben die Kinder aus der Mittelschicht beim Ausdruck von Einschränkungen und der

Präzisierung von Verallgemeinerungen überlegen, denn sie waren in der Lage mehr kausale, finale und konzessive Konjunktionen zu benutzen.

Bei dem Aufbau der Sätze ergab sich kein bemerkenswerter Unterschied zwischen den Gruppen. Allerdings gebrauchten die Kinder der Unterschicht öfter „lexikalische“ Erweiterungen zum Adjektiv und Adverb, überwiegend aber zum Substantiv. Die Mittelschichtkinder dagegen benutzten generell weniger Attribute und wenn sie diese verwendeten, dann waren diese eher komplexer (vgl. Oevermann 1973: 210 ff.).

Bei der Überprüfung des „Individuierten Sprachgebrauchs durch Signalisierung subjektiver Intentionen“ zeigte sich, dass die Kinder der Mittelschicht hochsignifikant häufiger als die Kinder der Unterschicht intentionale Verben verwendeten. Bei der Untersuchung der Verwendung der ersten Person Plural und der dritten Person Plural konnte bei den Kindern der Mittelschicht deutlich häufiger der Gebrauch der ersten Person Plural nachgewiesen werden. Oevermannn wertete dieses als Zeichen ihrer ausgebildeten Identität, an der es den Unterschichtkindern angeblich mangele (vgl. Oevermann 1973: 270 f.).

Oevermann wechselte den Blickwinkel seiner Untersuchung und betrachtete die Aufsätze, nachdem er einzelne Indikatoren der Aufsätze dargestellt hatte als „geschlossene sprachliche Einheit“. Aus diesem Blickwinkel unterschieden sich die Aufsätze der Unterschichtkinder von denen der Mittelschichtkinder wie folgt: Ihre syntaktische Organisation war nach den Untersuchungen weniger komplex, weil sie vornehmlich einfache Hauptsätze enthielten und in ihrem Satzgefüge weniger durch Subordination erster und höherer Ordnung gegliedert waren. Es wurden zur Verdeutlichung und Spezifizierung von Satzgliedern selten Relativsätze verwendet, die in einem Satzplan eingebettet waren. Beim Gebrauch von Nebensätzen zeigte sich eher ein lapidares Anfügen von konjunktional eingeleiteten notwendigen Ergänzungen des Hauptsatzes.

So seien die Erweiterungen der Subjekt-Prädikat-Grundstruktur vor allem durch eher redundante adverbiale und attributive Zusätze erfolgt, die wiederum mehr die Funktion einfacher Deskription und Bedeutungsverstärkung als differenzierender Analyse und logischer Verknüpfung habe. Diese bezögen sich relativ selten auf die Verdeutlichung sozialer, ästhetischer und moralischer und emotionale Aspekte der zu beschreibenden Sachverhalte (vgl. Oevermann 1973: 311 f.).

„Einschränkungen und ein individuelles Urteil ausdrückende Vergleiche erscheinen recht selten, und die im Prädikat signalisierten Zeitperspektiven werden wenig differenziert. Die Ten-

denz zu einer mehr statisch, bloß abbildend-konkreten Beschreibung führt zur häufigen Verwendung von Substantiven, während Adjektive und Adverbien zur Akzentuierung von Bedeutungsgehalten nur in beschränkter Anzahl zur Verfügung stehen. Allerdings scheint innerhalb dieser konkretistischen, wenig abstrakten Schreibweise ein relativ reichhaltiger und nicht oft wiederholter Wortschatz zum Vorschein zu kommen. Logische und raum-zeitliche Beziehungen werden eher in präpositionalen Ausdrücken als im Gebrauch ‚analytischer' Konjunktionen signalisiert. Die eigene Person tritt in den Erzählungen selten in den Vordergrund, sie geht auf in der Identifikation mit der eigenen Bezugsgruppe und der kollektiven Distanzierung von Fremdgruppen. Entsprechend finden eigene Intentionen nur selten ihren sprachlichen Ausdruck in prägnanten Verben und Adjektiven." (Oevermann 1973: 312)

Oevermanns Vergleich mit Bernstein

Oevermann nimmt nach Abschluss seiner Untersuchung einen Vergleich mit der Theorie von Bernstein vor. Oevermann kam, genau wie Bernstein, bei der Konstruktion von Subordinationen und bei der Verteilung im Gebrauch verschiedener Personalpronomina zu dem gleichen Ergebnis. Unterschiede ergaben sich bei der Komplexität der Verbalstämme und auch bei dem Passivgebrauch kam Oevermann zu anderen Ergebnissen. Aber abgesehen von diesen Detailabweichungen kam Oevermann zu den Ergebnissen wie Bernstein, dass die festgestellten Schichtendifferenzen (bzw. Klassendifferenzen) unabhängig von der gemessenen Intelligenz der Kinder existierten. Oevermann zieht daraus den Schluss, dass die Unterschichtkinder aufgrund ihres Kodegebrauchs ihre kognitiven Fähigkeiten in dem symbolischen Medium, das die Grundlage des rationalen Diskurses bilde, nicht angemessen einsetzen könnten. Außerdem sieht Oevermann einen engen Zusammenhang zwischen der Herkunftsfamilie und dem schichtspezifischen Sprachgebrauch, der sich noch in der schulischen Spracherziehung durchsetze (vgl. Oevermann 1973: 331 ff.). Die Grundlage des schichtspezifischen Sprachgebrauchs bildeten die ersten Lebensjahre des Kindes:

„wir [müssen] uns vorstellen, daß das Subjekt mit dem Abschluß der primären Sozialisationsphase (zwischen dem fünften und dem sechsten Lebensjahr), verknüpft mit den Prozessen des Rollenlernens, generalisierte und situationsübergreifende linguistische Kodes erworben hat. [...] Die lebensgeschichtlich prägenden linguistischen Kodes erzeugen vorgängig einen Sprachgebrauch, der erstens objektiv die späteren Interaktionssituationen, in die ein Individuum gerät, in spezifischer Weise strukturiert, weil er selbst Element der Interaktionssituation wird, und der zweitens subjektiv zu Realitätsdeutungen führt, die eine spezifische Vorstrukturierung der Interaktionssituation bedeuten. In dieser Hinsicht assimilieren die Sprecher einerseits objektiv vorgegebene Handlungssituationen immer bis zu einem gewissen Grade jenen Interaktionssituationen, die im primären Sozialisationsprozeß zum Erwerb der lebensgeschichtlich prägenden linguistischen Kodes geführt haben. Andererseits werden die Sprecher aufgrund der Wirkungen ihrer dominanten linguistischen Kodes objektiv in die Teilnahme an jenen Interaktionssituationen selegiert, die Analogien zu den Strukturen von Sozialbeziehungen aufweisen, welche den linguistischen Kodes zugrunde liegen." (Oevermann 1973: 348)

Es ergibt sich bei der These, dass die verbale Planung des „restringierten" und „elaborierten" Kodes nicht im Zusammenhang mit der Intelligenz, sondern im Zusammenhang

mit der Schichtzugehörigkeit steht, die dann wiederum die Intelligenzentwicklung beeinflusst, ein Widerspruch. Denn dann müssten die Kinder, die mit dem „restringierten" Kode aufgewachsen sind, spätestens im Realschulalter eine niedrigere Intelligenz als die Mittelschichtkinder aufweisen. Oevermann hat in seiner Untersuchung genau das Gegenteil festgestellt und hebt diesen Widerspruch auf, indem er diesen Gegensatz dadurch reduziert, indem er annimmt, dass eine bis zu einem gewissen Grad unabhängige Intelligenzentwicklung oder im „restringierten Kode" die Entwicklung sprachfreier Intelligenz möglich sei (vgl. Oevermann 1973: 436 ff.).

„Sollte tatsächlich die Fähigkeit, im ‚elaborierten Kode' zu sprechen, für die Zugangsmöglichkeiten zu weiterführenden Schulen und für den Erwerb schulischer Leistungszertifikate von so großer Bedeutung sein, wie wir annehmen, dann müssen wir uns ernsthaft fragen, ob man im Sinne des Prinzips der Chancengleichheit nicht den Kindern Unrecht tut, deren intelligentes Verhalten sich als soziologisch faßbaren Gründen eben nicht in diesen ausleserelevanten Sprachformen äußert, und ob man nicht dafür Sorge tragen muß, daß die diesen Kindern gemäßen und für die Gesellschaft möglicherweise sehr wichtigen Formen des intelligenten Verhaltens in der Schule honoriert werden.[...] Auf diesem Hintergrund ist dann leicht einzusehen, daß eine bloße sprachliche Anreicherung, wie sie in den modernen Vorschulprogrammen in den USA heute weitgehend betrieben wird, wenig nützt und für den einzelnen geradezu verhängnisvoll sein kann, wenn man nicht gleichzeitig einerseits mit den Kindern die Formen von Sozial- und Rollenbeziehungen herstellt, die anscheinend Voraussetzung für die verbale Planung im ‚elaborierten' Kode sind, und andereseits auf den vorhandenen spezifischen Formen des intelligenten Verhaltens aufbaut, sie bis zu einem gewissen Grade funktionsfähig beläßt und sinnvoll in die gezielten Lernprozesse integriert." (Oevermann 1973: 446 ff.)

4.3 Jörg Schlee

Jörg Schlee ist mit seiner Untersuchung der Frage nachgegangen, ob sich die Theorie Bernsteins auch auf Vorschulkinder übertragen lasse. Schlee gründete seine Untersuchung auf von ihm genannte Kritikpunkte bisheriger Untersuchungen, denn für ihn war die Übertragung der Untersuchung Bernsteins, die im angelsächsischen Raum durchgeführt wurde, auf die Verhältnisse der Bundesrepublik Deutschland fraglich, da es sich um verschiedene Sozialstrukturen handele. Außerdem kritisierte Schlee, dass die bisherigen Untersuchungen zur Sprachbarrierentheorie immer nur einzelne Ausschnitte des Sprachverhaltens betrachteten. Schlee monierte, dass nur die Untersuchung von schriftlichen Äußerungen, wie Oevermann sie durchgeführt hat, keine eindeutige Auskunft über die Sprachfähigkeit von den Probanden gebe. Weiterhin seien bei den von Bernstein durchgeführten Gruppendiskussionen und Interviews die Einflüsse der Interaktionen unter den Teilnehmern unberücksichtigt geblieben. Völlig ungeklärt sei die Frage des Verständnisses der Sprache. Innerhalb der Theorie Bernsteins beständen verschiedene Widersprüche hinsichtlich des Sprachverständnisses. Nach Schlee sah Bernstein in

seinen früheren Arbeiten noch einen Unterschied des Sprachverständnisses bei Kindern der verschiedenen Klassen. Später sagte Bernstein, dass sich die Kinder der verschiedenen Klassen nur durch den Gebrauch der verschiedenen Codes unterschieden. Schlee, der von „Schicht“ und nicht von „Klasse“ spricht, erschien es sinnvoll und reizvoll die ursprüngliche These von Bernstein zu überprüfen, dass Unterschichtkinder den elaborierten Kode schlechter verstehen als die Mittelschichtkinder. Schlee wählte zur Überprüfung dieser These Vorschulkinder. Die Begründung Schlees für diese Auswahl war, dass bei diesen Kindern noch kein Einfluss der Schule vorliege, aber die Kinder auf der anderen Seite die Entwicklung der sprachlichen Kompetenz bereits abgeschlossen hätten. Außerdem nahm Schlee an, dass die Theorie Bernsteins bei so jungen Kindern unter „besonders scharfen Bedingungen“ überprüft werde, da alle bisherigen Untersuchungen zeigten, dass sich schichtspezifische Unterschiede im Sprachverhalten mit abnehmendem Alter verringerten.

Ein weiterer Grund für die Wahl der Vorschulkinder war für Schlee die bisherige unreflektierte Übertragung der Theorie Bernsteins auf den Vorschulbereich.

Das Hauptinteresse seiner Untersuchung legte Schlee auf die Bedeutung des Sozialstatus für das Instruktionsverständnis von Vorschulkindern. Dabei wollte er den Faktor „Geschlecht“ überprüfen und welche Rolle das Alter der Kinder bei dem Instruktionsverständnisses spiele. Schlee wollte, durch die Untersuchung Oevermanns angeregt, dem Zusammenhang von Intelligenz und linguistischen Variabeln nachgehen (vgl. Schlee 1973: 25 ff.). Schlee stellte für seine Untersuchung folgende Fragen:

- „Unterscheiden sich Unterschichtkinder und Mittelschichtkinder im Vorschulalter in ihrem Instuktionsverständnis?
- Unterscheiden sich Jungen und Mädchen im Vorschulalter in ihrem Instruktionsverständnis?
- Unterscheiden sich jüngere und ältere Vorschulkinder in ihrem Instruktionsverständnis?
- Unterscheiden sich intelligentere Vorschulkinder und weniger intelligente Vorschulkinder in ihrem Instruktionsverständnis?
- Bestehen im Einfluss auf das Instruktionsverständnis von Vorschulkindern zwischen den Faktoren Sozialstatus, Geschlecht, Alter und Intelligenz Wechselwirkungen?“ (Schlee 1973: 32)

Schlee stellte bei seiner Untersuchung fest, dass es bei den Unterschichtkindern einen deutlichen Unterschied im Instruktionsverständnis zwischen den nicht-intelligenten und intelligenten Kindern gab. Allerdings ließ sich dieser Unterschied nur in der Altersgruppe der jungen Vorschulkinder finden. Auch bei den Mittelschichtkindern ließ sich das

Ergebnis nachweisen, denn bei diesen Kindern zeigte sich ein deutlicher Vorsprung der älteren, intelligenteren Kinder. Bezüglich der geschlechtspezifischen Unterschiede im Instruktionsverständnis der Kinder kam Schlee nach seiner Untersuchung zu dem Ergebnis, dass sich Jungen und Mädchen zwar, wie in anderen Studien belegt, durch ihr aktives Sprachverhalten unterschieden, aber beim „passiven“ Repertoire liege kein Unterschied vor. Bezüglich des Alters der Vorschulkinder wurde in der Hauptuntersuchung Schlees kein gravierender Unterschied im Instruktionsverständnis zwischen den älteren und jüngeren Kindern festgestellt. Daraus zog Schlee folgenden Schluss:

„[...] so kann man mit Vorsicht aus dem Ergebnis den Schluß ziehen, daß eine Lehrkraft in der Vorschule nicht zwischen älteren und jüngeren Kindern zu differenzieren braucht, wenn sie verständliche Darstellungen bringen möchte.“ (Schlee 1973: 97)

Das Hauptinteresse der Untersuchung Schlees war die Frage nach der Abhängigkeit des Instruktionsverständnisses von dem Sozialstatus der Vorschulkinder. Dabei zeigten sich hochsignifikante Unterschiede zugunsten der Mittelschichtkinder. Schlee bezieht dieses Ergebnis auf die Theorie Bernsteins und sieht diese unerwartet deutlich auch für die Bundesrepublik Deutschland belegt. Weiterhin hebt Schlee hervor, dass sich schon im Vorschulalter deutliche schichtspezifische Unterschiede zeigten:

„Es war auch nicht zu vermuten, daß bereits im Vorschulalter schichtspezifische Sprachdifferenzen in dieser Deutlichkeit zu finden sind, da die bisherigen Ergebnisse, soweit sie Altersunterschiede berücksichtigen, alle für ein Abnehmen dieser Differenzen mit geringem Alter sprechen. Beachtenswert ist in der Hauptuntersuchung auch die numerische Größe des Unterschieds zwischen der Unter- und der Mittelschicht. Im Durchschnitt unterscheiden sich die Sozialschichten immerhin um 5,7 Punkte von maximal 36 erhältlichen Punkten. Wenn man es so sagen darf: Die Unterschichtkinder ($x = 17{,}79$) haben durchschnittlich nur 75,6 % also nur ¾ von dem erreicht, was die Mittelschichtkinder ($x = 23{,}53$) erreicht haben. Der Unterschied ist also wirklich beträchtlich und wurde nicht nur aufgrund der großen Vpn-Anzahl signifikant.“ (Schlee 1973: 98 f.)

Schlee sieht es nach seinen Untersuchungen als erwiesen an, dass das „andere“ Instruktionsverständnis der Unterschichtkinder die Bildungsbenachteiligung dieser Kinder in wesentlichen Teilen erkläre. Schlee geht, mit Bezug auf Oerter, davon aus, dass es einen Zusammenhang zwischen Kognition und Sprache gebe, denn Oerter sieht die Funktion der Sprache wie folgt:

„Sprache dient bei fast allen Lernvorgängen als Mittel der Instruktion. Der Lernende wird mit Aufgaben konfrontiert und erfährt meist durch verbale Äußerungen eines Instrukteurs, was er tun soll. Denkprobleme sind vielfach verbal gegebene Instruktionen. Das Instruktionsverständnis des Lernenden ist also ein wesentlicher Faktor für das Zustandekommen von Lösungen und bedingt das Niveau der Leistungen mit.“ (Oerter 1971: 118 zit. nach Schlee 1973: 107)

Schlee leitet davon ab, dass wenn es den Unterschichtkindern schwerer als den Mittelschichtkindern falle, syntaktisch komplexere Formulierungen zu verstehen, es noch eine weitere Erklärung für die schlechtere Leistungsfähigkeit der Kinder gebe.

„Sie haben nicht nur bei der Aufnahme von instruktiven Informationen Schwierigkeiten, sondern auch bei deren Speicherung und Verarbeitung. [...] Auch das mit zunehmendem Alter stärkere Auseinanderklaffen der Schulleistungen von Unterschicht- und Mittelschichtkindern, das so genannte kumulative Defizit (DEUTSCH 1971, CHANG & RATHS 1971), ließe sich nach diesen Überlegungen auf die Schwierigkeit der Unterschichtkinder, den elaborierten Code zu verstehen, zurückführen.“ (Schlee 1973: 107 f.)

Auch Schlee sieht die Benachteiligung der Kinder im Bildungssystem auf verschiedenen Ebenen. Da den Kindern der elaborierte Kode in der Schule fremd sei, hätten sie nicht nur schlechtere Voraussetzungen hinsichtlich des reinen Sprachverständnisses, sondern die ganze Lernatmosphäre werde diesen Kindern nicht gerecht.

„Man kann nämlich fragen, unter welchen Bedingungen, mit welchen Gefühlen und Affekten, in welcher Atmosphäre ein Kind lernen mag, das in institutionalisierten Lernsituationen die Sprache seiner Umgebung, insbesondere die Instruktionen der Bezugsperson nur mit Einschränkungen verstehen kann. Unzufriedenheit und Verunsicherung als Folge anzunehmen, ist sicher nicht überinterpretiert.“ (Schlee 1973: 108)

Schlees These ist, dass der Gebrauch eines dem Schüler unbekannten Sprachkodes unbewusst ein negatives Lehrer-Schüler-Verhältnis vermittelt, denn je sicherer und je selbstverständlicher der Lehrer eine für den Schüler schwer verständliche Sprache gebrauche, desto negativer und feindseliger müsse der Schüler die Beziehung auffassen. Schlee nimmt hier Bezug auf die von mir zu Beginn vorgestellte Untersuchung von Bourdieu und Passeron (vgl. Schlee 1973: 109).

Schlee sieht für die Kinder der Unterschicht im Bildungssystem verschiedene Folgen dieser Situation. Durch die Unzufriedenheit und Verunsicherung der Kinder leide ihre Lernmotivation und damit ihre Leistungsfähigkeit. Die negative Beziehung zu den Bezugspersonen, die durch den unterschiedlichen Sprachgebrauch entstehe, rufen nach Schlees Befürchtungen Schwierigkeiten für die Persönlichkeitsentwicklung und die Identitätsentwicklung der Kinder hervor. Diese Schwierigkeiten in der Identitätsentwicklung bilden für Schlee den Ausgangspunkt für Schwierigkeiten im sozialen Verhalten der Kinder, denn sprachliches Verhalten ist für ihn auch immer soziales Verhalten (vgl. Schlee 1973: 110). Schlee fordert, dass Lehrer immer Überlegungen über die Kodekenntnisse der Kinder in ihre Lehrtätigkeit mit einbeziehen sollten und zitiert Bourdieu und Passeron:

„In der Tat heißt lernen immer zugleich Kenntnisse und die Kenntnis des Kodes erwerben, aufgrund dessen die Wissensvermittlung erfolgen soll." (Bourdieu/Passeron 1971: 94 zit. nach Schlee 1973: 111)

Oft würden die Schwierigkeiten der Kinder nicht auf Verständnisprobleme zurückgeführt, sondern auf mangelnde Begabung.

„Der statusgegebene Verzicht auf ein mehr als approximatives Verständnis ist zugleich Produkt und Bedingung ihrer Anpassung an ein Bildungssystem, das von der Sexta an vor allem von ihnen verlangt, nicht die Fiktion zu widerlegen, die es zu seinem Funktionieren gebraucht: Da von vornherein angenommen wird, die Schüler hätten verstanden, da sie verstanden haben müssen, ist der Gedanke an ein Recht auf Verständnis von Anfang an ausgeschlossen, und sie müssen sich infolgedessen damit begnügen, die eigenen Anforderungen im Verstehenwollen zu senken." (Bourdieu/Passeron 1971: 107 zit. nach Schlee 1973: 112)

Schlee sieht allerdings, dass Förderung in der Schule für die Unterschichtkinder schwierig sei, da er schon bei den Vorschulkindern, wie an anderer Stelle ausgeführt, starke Abweichungen des Sprachgebrauchs von den Mittelschichtkindern feststellen konnte. Deswegen greifen die Forderungen an die Lehrer zu kurz, und nach Schlees Ergebnissen sollte eine Förderung der Kinder schon im Vorschulbereich beginnen. Denn Schlee sagt, dass die Veränderung von einmal herausgebildeten verfestigten, kognitiven Strukturen erhebliche Schwierigkeiten bereiten dürfte.

In diesem Kapitel ist anhand der Analyse verschiedener Untersuchungen der Zusammenhang zwischen sozialstrukturellen Bedingungen und Sprache bzw. Sprachgebrauch vorgestellt und diskutiert worden. Kinder unterscheiden sich nicht nur durch ihren klassenspezifischen bzw. schichtspezifischen Sprachgebrauch. Im nächsten Kapitel wird auf die Tatsache eingegangen, dass Kinder in Vorschuleinrichtungen verschiedene Familiensprachen gebrauchen, die dann allerdings auch durch ihren sozialen Status beeinflusst werden.

5 Mehrsprachigkeit als Normalfall

Die sechs Milliarden Menschen, die auf der Erde leben, sprechen insgesamt zwischen sechs- und siebentausend Sprachen. Für viele Europäer ist die Einsprachigkeit die Norm ihres Alltags, obwohl die Mehrheit der Weltbevölkerung zweisprachig bzw. mehrsprachig ist. Mehrsprachigkeit ist somit als Normalzustand zu bezeichnen und Einsprachigkeit als Ausnahmezustand, der aber durchaus heilbar ist:

> „Es mag aus unserer mitteleuropäischen Perspektive befremdlich klingen: aber statistisch gesehen gibt es weltweit mehr mehrsprachige als einsprachige Menschen. Man denke nur an die afrikanischen Staaten, den indischen Subkontinent, weite Teile Asiens und Osteuropas [...]. Viele Forscher gehen daher davon aus, dass Mehrsprachigkeit die Regel ist und Einsprachigkeit die Ausnahme.“ (Riehl 2006: 3 f.)

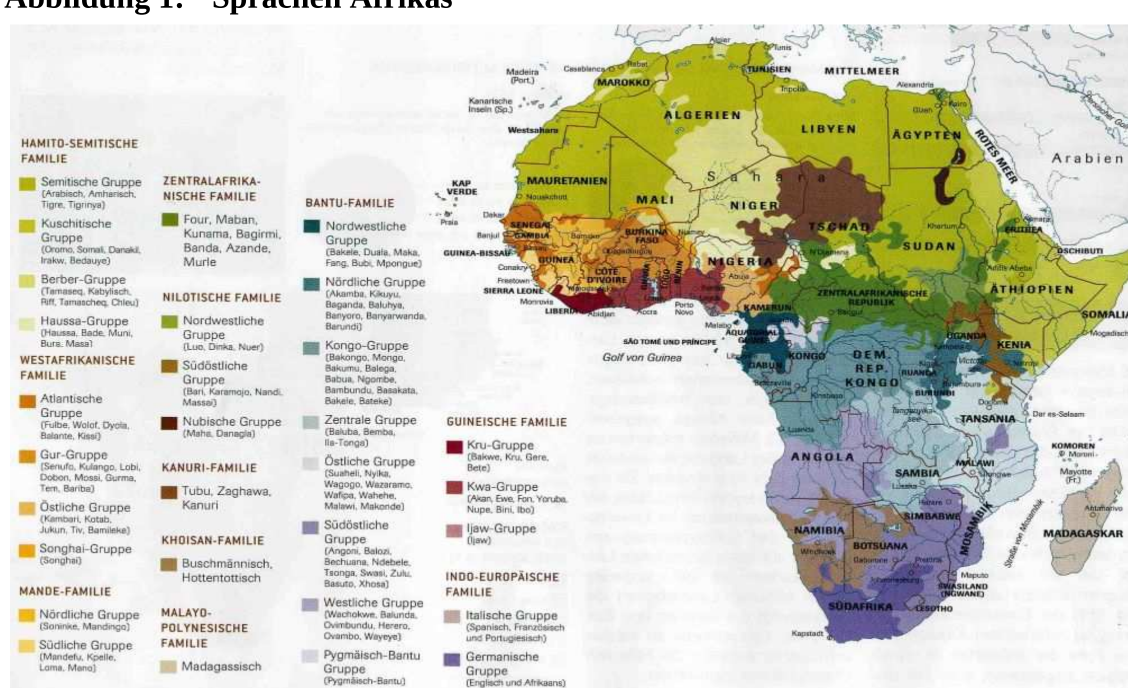
Ein Beispiel für Mehrsprachigkeit ist Afrika:

In Afrika werden über 2 000 Sprachen gesprochen. Neben Arabisch sind die Sprachen Suaheli und Haussa die am weitesten verbreiteten Sprachen. Sie werden jeweils von mehr als 10 Millionen Menschen gesprochen. Nur etwa ein Dutzend Sprachen erreicht die Millionengrenze; die anderen Sprachen werden von einigen Tausend Menschen gesprochen. Es gibt in wenigen Sprachen schriftliche literarische Aufzeichnungen, aber die Mehrheit von ihnen besitzt eine lange Tradition der mündlichen Überlieferung. Es existieren Bezugssprachen, die in größeren geographischen Gebieten als Zweitsprache/ Drittsprache etc. gesprochen werden. Dazu gehören

- das Arabische, das die am verbreitetste Sprache des Kontinents ist,
- Suaheli, das im gesamten Süden Afrikas von Kenia bis Mosambique und im Osten der Demokratischen Republik Kongo zu finden ist,
- Lingala, das im Westen der Republik Kongo und in den Nachbarländern gesprochen wird und zur Familie der Bantusprachen gehört,
- Bambara, das in Mali, Guinea und Cote d'Ivoire gebraucht wird und zur Familie der Mandesprachen gezählt wird,
- Haussa, das im Norden Nigerias und in den Nachbarregionen gebraucht wird und
- die europäischen Sprachen (Englisch, Französisch, Portugiesisch und Spanisch), Erbe der Kolonisation, die in der Regel von Bildungsschichten gebraucht werden und häufig noch als Amtssprache des Landes fungieren.

Äthiopien, wo Amharisch offizielle Sprache ist, und Somalia, wo man Somali spricht, sind die einzigen Länder, in denen weder eine Kolonialsprache noch Arabisch als offizielle oder inoffizielle Sprache neben den lokalen Sprachen verwendet wird (vgl. http://www.datenbank-europa.de/erdkunde/kontinent/afrika/sprachen.htm, Stand 15.11.2007).

Abbildung 1: Sprachen Afrikas



(http://www.datenbank-europa.de/erdkunde/kontinent/afrika/sprachen.htm Stand 15.11.2007)

Nach Riehl gibt es bei territorialer Mehrsprachigkeit verschiedene Typen:

„- Mehrsprachige Staaten mit Territorialprinzip
- Mehrsprachige Staaten mit individueller Mehrsprachigkeit
- Einsprachige Staaten mit Minderheitsregionen (häufig mit Sonderregelungen)
- Städtische Immigrantengruppen“. (Riehl 2004: 53)

Die afrikanischen Staaten zählen demnach fast alle zu dem Typ „Mehrsprachige Staaten mit individueller Mehrsprachigkeit“, d. h., die Sprachen sind nicht auf Territorien verteilt, sondern werden je nach Gebrauchssituation verwendet.

„In Afrika werden nicht nur innerhalb der Staatsgrenzen, die meist von den Kolonialmächten gezogen wurden, eine Vielzahl verschiedener Sprachen gesprochen, sondern auch in ein und dem selben Territorium spricht ein und derselbe Sprecher mehrere Sprachen. Dabei ist allerdings eine Sprache sozusagen die ‚Hauptsprache‘ eines Sprechers und in der Regel die Sprache der Ethnie, aus der er stammt (vgl. Laponce 1984: 20 f.).

Die Sprachen sind hier viel weniger territorial und viel stärker sprechergebunden als in Europa. In besonderem Maße gilt dies für ethnische Gruppen ohne eigenes Territorium (z. B. Nomaden). Viele dieser Sprachen sind nicht verschriftet, werden meist nur innerhalb bestimmter kleiner ethnischer Gemeinschaften gesprochen und häufig von zwei oder mehreren Sprachen überdacht: Das kann eine (oder mehrere) Nationalsprache(n) sein wie die afrikanischen Verkehrssprachen Suaheli, Hausa und Ewe und eine offizielle Amtssprache,

die meistens eine europäische Sprache ist (Französisch, Englisch oder Arabisch).“ (Riehl 2004: 54)

Zu dem Typ „Mehrsprachige Staaten mit Territorialprinzip“ zählt nach Riehl zum Beispiel die Schweiz, da es in den jeweiligen Kantonen eine bestimmte Sprache als offizielle Sprache gibt. In vier Kantonen werden allerdings mehrere Sprachen verwendet, so in den Kantonen Wallis, Freiburg und Bern, Französisch und Deutsch und im Kanton Graubünden Deutsch, Italienisch und Rätoromanisch. Dem französischen und deutschen Territorium sind auch in dem französisch-deutschen Kantonen nach Riehl klare Grenzen zugewiesen. Und Riehl zitiert Solèr (1998: 149):

„Grundsätzlich bedingen mehrsprachige Staaten nicht automatisch auch mehrsprachige Menschen. [...] Erst wenn eine Sprachgruppe klein und geographisch, wirtschaftlich oder organisatorisch in einer größeren eingebettet ist und deren Sprache nicht alle Bereiche umfaßt, müssen alle Mitglieder mehrsprachig werden.“ (Solèr 1998: 149 zit. nach Riehl 2004: 53)

Deutschland zählt für Riehl zu dem Typ „Einsprachige Staaten mit Minderheitenregionen“, d. h. dass verschiedene anderssprachige Sprachgemeinschaften in diesem Land leben, obwohl es nur eine offizielle Sprache gibt. Die Sprachminderheiten werden von Riehl in verschiedene Typen unterschieden. Dabei sei zuvor noch auf die verschiedenen möglichen Definitionen des Begriffs „Minderheit“ verwiesen. In einem Sozialgebilde kann Minderheit verschiedene Arten von Gruppen darstellen:

- „es kann eine zahlenmäßig kleinere Gruppe sein
- es kann eine zahlen- und machtmäßig unterlegene Gruppe sein
- es kann sich um eine machtunterlegene, aber zahlenmäßig stärkere Gruppe handeln
- oder es kann sich um eine mengen- und machtmäßig unterlegene Teilgruppe eines Sozialgebildes handeln.“ (Hansen/Wenning 2005: 24)

Riehl unterschiedet die so genannten Grenzminderheiten, die einen geographischen Kontakt zu einem Sprachkernland haben, und den so genannten Sprachinselminderheiten, die inmitten einer anderssprachigen Mehrheit leben. Zu den Grenzminderheiten zählen zum Beispiel die Deutschen in Südtirol, in Ostbelgien und im Elsass, aber auch anderssprachige Minderheiten wie die Dänen, die innerhalb des deutschen Sprachraums leben und einen grenzüberschreitenden Sprachkontakt pflegen. Bei den Sprachinselminderheiten gibt es solche, die anderswo ein von Riehl bezeichnetes „Mutterland“ haben, oder solche, die nirgendwo eine „Nation“ haben, in der man diese Sprache verwendet. Dazu gehören zum Beispiel die „autochthonen Minderheiten“ wie die Friesen und Sorben in Deutschland (vgl. Riehl 2004: 55 ff.).

Als vierte Gruppe nennt Riehl die städtischen Immigranten, die so genannten „allochthonen Minderheiten“. Sie verweist darauf, dass „städtische Migration“ historisch kein neues Phänomen sei, sondern es sich in der Geschichte immer wieder finden würde (vgl. Riehl 2004: 60 f.). Sie unterscheidet diese Gruppe in Anlehnung an Nelde (1994: 119) in drei Untergruppen:

- sozial schwache Migrantengruppen
- Mittelschichtsangehörige wie Facharbeiter, die in den reichen Metropolen in Westeuropa zu finden sind
- „minorities from affluent countries“, zu denen Diplomaten, Eurokraten oder Kulturvermittler (Sprachlehrer, Akademiker) gehören (vgl. Riehl 2004: 60).

Auch diese Gruppe, die in den großstädtischen Ballungsgebieten lebt, kann ihre Sprache zum Teil bewahren; der Kontakt zwischen den Minderheiten- und Mehrheitssprachen hängt von der Möglichkeit der Abschottung nach Außen und dem von der Mehrheitssprache ausgeübten Druck ab (vgl. Riehl 2004: 62).

Als Bedingungen der Mehrsprachigkeit in den verschiedenen Territorien nennt Riehl Wanderungen von Sprachgemeinschaften, Eroberungen und Migration (vgl. Riehl 2004: 158 f.). Riehl fasst aus Sicht der Sprachkontaktforschung zusammen:

> „wie wir gesehen haben, ist der Hauptgrund dafür, dass die Sprecher verschiedener Sprachen in Kontakt treten, die Migration. Hier gibt es wiederum die verschiedensten Konstellationen [...], die sich ebenfalls auf den Spracherhalt bzw. Sprachwechsel auswirken.“ (Riehl 2004: 158)

Gogolin konstatiert, dass Migration ein für den Erziehungs- und Bildungssektor relevanter Aspekt sei, denn die Bevölkerung mit Migrationshintergrund sei [in Deutschland] in erheblichem Maße in einem Lebensalter, in dem sie in den Erziehungs- und Bildungsbereich einbezogen sei, von Institutionen des Elemantarbereichs über das öffentliche Schulwesen, d. h. in das gesamte Feld außerschulischer Erziehung und Bildung, bis zum berufsbildenden Bereich (vgl. Gogolin 2006: 24).

5.1 Exkurs: Migration als eine Ursache von Mehrsprachigkeit

In der politischen Diskussion ist die Sprachförderung von Migrantenkindern im Moment ein viel diskutiertes Thema, da die statistischen Vorhersagen davon ausgehen, dass in den nächsten Jahren die Zahl dieser Kinder im Verhältnis zu den „deutschen“ Kin-

dern als so genannte „Risikogruppe“, steigen wird. Bei dem Begriff „Risikogruppe“ stellt sich mir die Frage, was dieser Begriff bedeuten soll. Soll er bedeuten, dass diese „anderen Kinder“ ein Risiko für die „unsrigen“ Kinder sind oder vielmehr, dass diese Kinder durch „uns“ einem Risiko ausgesetzt sind, was sich nach der deutschen Geschichte auch annehmen lassen könnte. Gogolin interpretiert den Begriff der „Risikogruppe“, indem sie feststellt, dass das Leben in mehr als einer Sprache für ein Kind, das in Deutschland zur Schule geht, im Normalfall nichts Gutes bedeute; es sei eine der Ursachen für die anhaltende Bildungsbenachteiligung von Zuwandererkindern in deutschen Schulen (vgl. Gogolin 03.02.2005)

Interessant an dieser Diskussion ist, dass die nach dem „ius sanguinis“ deutschen Kinder als „unsere Kinder“ bezeichnet werden, während die „anderen“ Kinder, die Risikogruppe, irgendwie an „unsere Kinder“ angepasst werden müssen. Diese Diskussion führt sich selbst ad absurdum, da spätestens bei der Vorlage der statistischen Daten deutlich wird, dass „unser Land“ keine ethnische Homogenität, keine Einsprachigkeit und keine kulturelle Homogenität aufweist. Um deutlich zu machen, wie kurz der Ansatz greift, der die angebliche Homogenität, also auch sprachliche Homogenität, wieder herzustellen versucht, wird im folgenden Kapitel auf das Thema Migration eingegangen. Es soll belegt werden, dass die Grundsätze des Nationalstaats, die die ethnische, kulturelle und gerade **sprachliche** Homogenität der Bevölkerung unterstellen, schon immer eine Fiktion gewesen sind. Als eine Ursache der Heterogenität unserer Gesellschaft wird der Themenbereich Migration in dieser Arbeit behandelt, der wichtig zum Verständnis der Forderung nach einem Sprachförderungskonzept zur Mehrsprachigkeit aller Kinder ist.

5.1.1 Ursachen und Folgen von Migration

Der amerikanische Soziologe Robert E. Park ist in den zwanziger Jahren davon ausgegangen, dass die Fortschritte in der Geschichte und die Prozesse der Zivilisation nur durch kontinuierliche Migrationsbewegungen von Menschen, und den dadurch hervorgerufenen Austausch von Kulturen, möglich geworden seien.

„Park bezeichnet die Migrationsbewegungen, die einschneidende Veränderungen und Fortschritte in Kultur und Zivilisation brachten, als historische Bewegungen (the historical movement). Zivilisation ist dabei das Ergebnis von Kontakt und Kommunikation der Menschen, die im Zuge solcher historischen Migrationsbewegungen zusammen kamen und gezwungen waren, zu konfrontieren und zu kooperieren. Für ihn ist daher die Untersuchung der Migrationsprozesse identisch mit der Verfolgung von Spuren der Kultur und Zivilisation.“ (Park 1928: 883 zit. nach Han 2000: 18)

Ravenstein stellt in seinen beiden Artikeln von 1885 und 1889 sieben Gesetze auf, die der Migration zugrunde liegen:

1. „a) Migration über kurze Distanzen ist häufiger als Migration über längere Distanzen. b) Die Migrationsströme bewegen sich in Richtung der großen Handels- und Industriezentren, die die Migranten ‚absorbieren'.

2. Der Absorptionsprozeß verläuft schrittweise. Zunächst wandert die in unmittelbarer Nähe der Städte wohnende Landbevölkerung in diese ein. Die dadurch entstehenden Lücken werden durch Migranten aus weiter entfernt liegenden Gebieten aufgefüllt, so daß sich die Anziehungskraft der großen Städte über ein ‚step by step' Migration schließlich bis in die entferntesten Gebiete des Landes auswirkt. Verbesserungen des Verkehrssystems können dabei dem Nachteil der weiten Entfernung von den Städten entgegenwirken.

3. Der Dispersionsprozeß verläuft invers zum Absorptionsprozeß, zeigt aber sonst ähnliche Züge. (Als ‚Dispersion' bezeichnet Ravenstein die Abgabe oder den Verlust von Migranten, den ein bestimmter Bezirk erfährt.)

4. Jeder Migrationsstrom erzeugt einen gegenläufigen Migrationsstrom.

5. Migranten, die längere Strecken zurücklegen, gehen vornehmlich direkt in die großen Handels- und Industriezentren.

6. Die Bewohner von Städten neigen weniger zur Migration als die ländliche Bevölkerung.

7. Weibliche Personen neigen stärker zur Migration als männliche." (Ravenstein 1885/1889 zit. nach Hoffmann-Nowotny 1970: 44 f.)

Ravenstein unterscheidet in seiner „Classification of Migrants" von 1885 verschiedene Typen von Migranten, hauptsächlich aufgrund der, bei der Migration zurückgelegten, Distanz. So unterschiedet er:

1. Als „local migrant" bezeichnet er diese, die ihren Wohnsitz innerhalb einer Gemeinde oder eines Bezirks wechseln,

2. als „short-journey migrant" werden diese klassifiziert, die ihren Wohnsitz in eine Nachbargemeinde oder einen Nachbarbezirk verlegen,

3. „long-journey migrants" legen eine über die Nachbargemeinden oder -bezirke hinausgehende Distanz zurück.

4. „migration by statges" ist ein Migrationstyp, bei dem im Verlauf der Zeit auch längere Distanzen, allerdings in mehreren Schritten zurückgelegt werden.

Ravenstein bezieht sich nicht explizit auf das „Kriterium" Dauer, aber er nennt als fünften Punkt noch „temporary migrants". Damit lässt sich rückschließen, dass er die genannten Klassifikationen als permanent ansieht (vgl. Hoffmann-Nowotny 1970: 55).

Wenning definiert Migration folgendermaßen:

„Eine Migration ist eine längerfristige, räumliche Verlagerung des Lebensschwerpunktes über eine größere Distanz, bei der der bisherige soziale Aktionsraum verlassen wird." (Wenning 1993: 19)

Dabei kann man Binnen- und Außenwanderung, nach dem Nichtüberschreiten oder Überschreiten von Grenzen, unterscheiden. Dabei können Grenzen ganz verschiedene Kategorien sein. Eine Außenwanderung kann bedeuten, dass man auf einen anderen Kontinent, in ein anderes Land, eine andere Stadt etc. auswandert. Wenn die Wanderung innerhalb festgelegter Grenzen erfolgt, so liegt eine Binnenwanderung vor, wird eine festgelegte Grenze überschritten, dann handelt es sich um eine Außenwanderung. Wenn die Außenwanderung die Überschreitung einer Staatsgrenze betrifft, liegt eine Einwanderung in Bezug auf das aufnehmende Land, bzw. eine Auswanderung in Bezug auf das abgebende Land vor. Bei der Aus- und Einwanderung kommt es allerdings auf die Aufenthaltsdauer an. Die Voraussetzung für die Zuordnung zu dieser Kategorien ist die dauerhafte Verlagerung des Wohnsitzes.

Wenning bezeichnet den Fall, wenn Auswanderungen nicht freiwillig geschehen als Emigration. Im Aufnahmeland handelt es sich dann um eine Immigration. Es gibt aber auch zeitlich begrenzte Wanderungen wie bei Saisonarbeitern und Wanderarbeitern, die nach getaner Arbeit wieder an einen anderen Ort zurückkehren (vgl. Wenning 1996: 11 f.).

Bade und Oltmer sagen, dass es im deutschsprachigen Raum, seit der Frühen Neuzeit, die verschiedensten Formen von grenzüberschreitenden Wanderungen gegeben habe; Begriffe wie Aus-, Ein- und Transitwanderung, Arbeitswanderung, Flucht- und Zwangswanderung umschreiben für die Autoren sehr abstrakt eine kaum überschaubare Vielfalt von Migrationen von Deutschen ins Ausland und von „Ausländern" nach Deutschland.

„Neben den grenzüberschreitenden Wanderungen über weite Distanzen gehören kleinräumige Wanderungen zu jedermanns Alltag, z. B. Arbeitswanderungen vom Land in die Stadt oder in den nächstgrößeren Ort, Ausbildungswanderungen oder Heiratswanderungen." (Bade/Oltmer 2004: 5)

Nach den Autoren leistet der Begriff „Binnenwanderung" auf der Zeitachse nicht viel und Hansen weist deutlich darauf hin, dass bei der Kategorisierung von Wanderungen die jeweilige Perspektive zu berücksichtigen sei:

„Eine Migration von Norditalien nach Stuttgart ist für die Republik Italien eine Auswanderung, für die Bundesrepublik Deutschland eine Einwanderung und für EG-Europa eine

Binnenwanderung: Die Blickrichtung führt zu unterschiedlichen Einordnungen des gleichen Vorgangs. Eine Migration von Stuttgart nach Köln ist vor der Gründung des Deutschen Kaiserreichs 1871 eine Aus- bzw. Einwanderung, nach 1871 eine Binnenwanderung: die Grenzen der betrachteten Region haben einen anderen Rechtsstatus erhalten." (Hansen 1996: 41)

Ein weiteres Merkmal von Migration ist, dass diese, abweichend vom allgemeinen Verständnis, kein endgültiger Vorgang sein muss. Viele Auswanderer kehren wieder zurück und manche wandern danach wieder aus. Hinzu kommt, dass Migration nicht nur die Migranten selbst betrifft, sondern auch die Ein- bzw. die Auswanderungsgesellschaften. Die systemische Sichtweise auf Migration geht der Frage nach, wie sich Migration auf diese Einwanderungs- und Auswanderungssyteme auswirkt. Viele dieser systemischen Untersuchungen betreffen Wanderungen von einem wenig entwickelten Land in ein höher entwickeltes Land, d. h. in vielen Fällen die Wanderung von Entwicklungsländern in Industriestaaten. Manche Familien, die aus einem Entwicklungsland in einen Industriestaat auswandern, haben danach ein höheres Einkommen. Dieses können sie dann in ihr Herkunftsland schicken und in den Herkunftsländern wird die Binnenwirtschaft unterstützt. Die Migration sorgt für eine niedrigere Arbeitslosenrate in dem Herkunftsland und mindert somit soziale Spannungen. Falls die Migranten in ihr Heimatland zurückkehren, können sie ihr neu erlerntes Wissen der Weiterentwicklung ihres Herkunftslandes zur Verfügung stellen. Allerdings muss diese Form der Migration auch kritisch betrachtet werden, denn durch die Migration werden die Probleme im Herkunftsland nicht verändert, sondern nur ins Ausland verschoben. Eigentlich brauchen die Entwicklungsländer gut ausgebildete Arbeitskräfte, die es möglich machen, die Probleme in dem jeweiligen Land vor Ort zu lösen, damit Migration nicht mehr nötig ist (vgl. Wenning 1996: 31 f.).

Wenning nennt, an Harbach orientiert, folgende ganz konkrete Auswirkungen:

„Neben diesen eher spekulativen Nachteilen zeigen sich ganz konkrete Auswirkungen: Bei fehlender Innovation wird das industrielle Verarbeitungsniveau beibehalten oder geht sogar zurück. Damit sinkt in jedem Fall die Konkurrenzfähigkeit der betroffenen Industriezweige. Die Geldüberweisungen haben in erster Linie Konsumeffekte zur Folge und keine Kapitalbildung. Es kann zu einer Lohn-Preis-Steigerung kommen und auf diese Weise die Konjunktur destabilisiert werden. Durch die meist einseitige Orientierung der Rückkehrer auf Dienstleistungstätigkeiten kommt es zu einer ungünstigen Steigerung der Angebote im tertiären Sektor. So wird insgesamt die Wirtschaft des Landes geschwächt. Für die Sozialstruktur ergeben sich durch die Abwanderung Verschlechterungen der demographischen Struktur. Die bestehende soziale Schichtstruktur wird ebenso stabilisiert wie das politische System. In einem internationalen Rahmen gesehen, ist die Abhängigkeit des Landes unterstützt und die Position am Rande des Internationalen Systems verstärkt." (Harbach 1976: 138 zit. nach Wenning 1996: 31 f.)

Es gibt im Gegenzug auch Folgen für das Aufnahmeland. Für das aufnehmende Land sieht es allerdings besser aus, denn die billigen Arbeitskräfte aus den weniger entwickelten Ländern ermöglichen die Produktion auf einem hohen Niveau und dieses zieht die Stabilisierung der Konjunktur nach sich. Die Folge ist ein, von Industriestaaten immer gewünschtes, Wirtschaftswachstum und die Konkurrenzfähigkeit auf dem internationalen Markt. Ein ganz wesentlicher und nicht zu unterschätzender Aspekt sei die Unterschichtung.

„Es kommt zu einer Unterschichtung, so daß insgesamt die alte soziale Schichtstruktur und das politische System stabilisiert werden." (Harbach 1976: 138 f. zit. nach Wenning 1996: 32)

Allerdings können die zugewanderten Arbeitskräfte den bisherigen Arbeitnehmern auch als Konkurrenten erscheinen und zu Ängsten und Ablehnung führen. In den meisten Fällen allerdings führt die Unterschichtung, durch die zugewanderten Arbeitskräfte, zu einer Aufwertung der bisherigen Arbeitskräfte, so dass soziale Spannung ausgeglichen werden können.

Außerdem kann eine Steigerung der Kapazität und die Optimierung des Faktoreneinsatzes verzeichnet werden. Das bedeutet, dass die eingewanderten Arbeitnehmer zu den Standorten wandern, wo ein Bedarf herrscht. In letzter Zeit ist allerdings ein gegenläufiger Trend zu beobachten, denn viele Firmen wandern nun zu den billigeren Arbeitskräften ins Ausland ab.

Wenning nennt eine weitere wesentliche Funktion von Migration, die Stabilisierung sozialer Ungleichheit:

„Die Sozialisationsbedingungen in komplexen Gesellschaften erzeugen zunehmend Persönlichkeitsstrukturen wie etwa Ich-Identität und kommunikative Kompetenz, die genauso für die Aufrechterhaltung der Gesellschaft notwendig sind, wie sie benutzt werden können, sich gegen nicht mehr einleuchtende Ungleichheiten zu wehren. Das Stillhalten kann man, in einem begrenzten Maße, durch die Verteilung materieller Leistungen erreichen, aber die Kapazität für die Erbringung dieser Leistungen stößt schnell an seine Grenzen. In dieser Situation ist es hilfreich, wenn die Gesellschaft in verschiedene Gruppen gegliedert ist, die nicht ‚gleichwertig' sind. Diese Voraussetzung erfüllen z. B. Gruppen, die nacheinander in eine Region kommen und jede für sich als relativ homogen wahrgenommen werden. Sie werden sich in dem Fall jeweils unterschichten." (Wenning 1996: 33 f.)

Wesentlich dabei ist, dass die Widersprüchlichkeiten der modernen Gesellschaft jedem Individuum selbst zugeschrieben werden und die Folgen dieser Widersprüchlichkeiten vom Individuum als persönliches Versagen wahrgenommen werden. Diese Wahrnehmung erschwert die Solidarisierung der Benachteiligten.

Wie von Park zitiert, führen Wanderungen zu „Kulturkontakten“, die einen Austausch von Informationen bewirken können. Aus individueller Sicht ist Migration immer eine Herausforderung für die Identitätsentwicklung, die zwar zu Desorientierung, im besten Fall aber zu einer differenzierteren Persönlichkeit, führen kann. Das macht die Menschen für die Anpassung an schnelle, gesellschaftliche Veränderungen, die ein Merkmal moderner Gesellschaften sind, belastbarer.

Wenning beschreibt, dass sich die Gesellschaft im Aufnahmeland, wenn die Zahl der Zuwanderer bzw. ihr Einfluss nicht mehr übersehbar und machtpolitisch nicht mehr ignorierbar sei, insofern verändere, dass nicht einfach eine Unterschichtung erfolge, sondern sich die „Kultur“ (besser die Charakteristika) der Gesellschaft ändere. Diese Änderungen können zunächst durch Veränderungen der Nahrung und der Gastronomie, später in anderen Bereichen, zum Ausdruck kommen. Wenning sagt, dass mit einiger Sicherheit – bei einer gewissen Konsolidierung der Zuwanderungsgruppe – das bisherige Bild einer Monokulturalität der Aufnahmeregion in Frage gestellt werde, falls es existiere. Bei einer politischen Anerkennung dieser Situation entstehe die Vorstellung einer multikulturellen Gesellschaft. Allerdings beziehen sich diese Veränderungen nach den Angaben Wennings nicht nur auf das Einwanderungsland, sondern auch auf das Herkunftsland. Es kommt durch Kontakte in das Herkunftsland, durch Urlaub, Rückkehr etc., auch zu Veränderungen in diesem Land. (vgl. Wenning 1996: 34 f.)

„Deutlich wird dies z. B. daran, daß Rückkehrer und ihre Kinder sich in der Regel nicht problemlos in die Herkunftsregion integrieren bzw. reintegrieren, vielfach werden sie als ‚Deutschländer‘ u. ä. Bezeichnet - ein Indiz für die gewollte oder ungewollte Übernahme kulturell abweichender Muster.“ (Wenning 1996: 35)

Dabei ist aber auch zu berücksichtigen, dass die Gesellschaften sich auch ohne Migration verändern.

Aus individualistischer Sicht ist die Frage interessant, warum Menschen überhaupt wandern. So gibt es freiwillige Wanderungen, bei denen die Menschen selbst, nach Abwägen der Vorzüge einer Wanderung, entscheiden können. Im Gegensatz dazu gibt es auch unfreiwillige Migrationen. Dazu gehören Wanderungen nach Naturkatastrophen, Vertreibungen etc. Egal, ob eine Wanderung nun freiwillig oder unfreiwillig ist, muss das Einleben am neuen Lebensort erfolgen. Mit Migration geht die Vorstellung einher, am Zielort ein besseres Leben führen zu können. Oft werden diese Hoffnungen enttäuscht und die Menschen wandern zurück oder weiter. Auf den Lebenszyklus von Menschen bezogen gibt Killisch (1979) an, dass die Migrationshäufigkeit im Zusammenhang mit

dem Alter der Menschen stehe. Im Alter zwischen 21 und 25 Jahren tritt nach dem Modell Killischs der höchste Wert für die Migrationshäufigkeit auf. In den darauf folgenden Altersklassen nimmt der Wert stark ab. In der Altersklasse der 46- bis 50jährigen nimmt der Wert noch einmal zu. Dann geht der Wert noch einmal zurück, um dann bei den 75jährigen wieder eindeutig anzusteigen. Killisch relativiert diese Einteilung, indem er darauf verweist, dass das Eintrittsalter in eine Phase und die Verweildauer individuell divergieren könnten. Killisch interessiert sich nicht für die Phase der Kindheit und Jugend, sondern setzt den Anfang seines Modells bei der „Gründungsphase“. Er geht davon aus, dass die Menschen in diesem Lebensabschnitt, zum Beispiel wegen ihrer Ausbildung, ihrer Partnersuche, Familiengründung etc., mobil seien. Nach Killisch folgt dann die „Expansionsphase“, in der ein passender, der Familie angemessener Wohnort gesucht wird. Im Anschluss daran nimmt die Mobilität in der „Konsolidierungsphase“, zum Beispiel durch die Schulpflicht der Kinder, wieder ab. Die Mobilität steigt in der so genannten „Stagnationsphase“, zum Beispiel durch den Auszug der Kinder, wieder etwas. In der „Altersphase“ zeigt sich die geringste Wanderungshäufigkeit. Bei diesem Ansatz muss allerdings berücksichtigt werden, dass dieser von einem klassischen Familienbild ausgeht, das es in westeuropäischen Gesellschaften immer weniger gibt. Interessant wäre die Frage, ob die Menschen in Deutschland mobiler geworden sind, seit sie weniger Kinder bekommen oder ob durch die verlangte Mobilität der Industriegesellschaft weniger Kinder geboren werden. Dieser Frage kann in dieser Arbeit nicht nachgegangen werden, es ist nur ein Denkanstoß (vgl. Wenning 1996: 25 f.).

Wenning nennt als mögliche Erklärung, warum Menschen wandern, drei Hauptursachen, die schon von Seneca in seiner Zeit benannt wurden:

> „Die erste Ursache geht auf politische oder religiöse Gründe wie Unterdrückung, Krieg, Revolution, Verfolgung und Benachteiligung wegen des Glaubens zurück. Die zweite Ursache sind wirtschaftliche und soziale Gründe wie Teuerung, Hungersnot, Armut des Bodens und relative Überbevölkerung. Als dritte Ursache gibt er einen unbestimmten Drang nach einer Verbesserung der augenblicklichen Lage oder den Erfolg früherer Auswanderer, ja sogar Zufall, die Laune oder die Stimmung des Moments an.“ (Burgdörfer 1930: 383 f. zit. nach Wenning 1996: 27)

5.1.2 Deutschland: Ein Einwanderungs- und Auswanderungsland

In diesem Kapitel wird nun gezeigt, dass auch Deutschland ein Einwanderungs- und Auswanderungsland war und ist. Somit war es auch schon immer eine pluralistische Gesellschaft, natürlich auch hinsichtlich der Sprache. Um dies zu belegen wird ein historischer Rückgriff vorgenommen:

Über die Migration vor 1800 in der Region des späteren Deutschlands liegen kaum exakte Daten vor. Ein grundsätzliches Problem ist, dass die Grenzen anders verliefen und die statistischen Daten, wenn sie denn überhaupt erhoben worden sind, keine eindeutigen Hinweise liefern (vgl. Wenning 1996). Es gibt allerdings ein paar Einzelfälle, wie die Wanderung der Hugenotten und den französischen katholischen Emigrés, die dokumentiert worden sind.

Die Hugenotten mussten nach der Aufhebung eines Toleranzedikts am 17. Oktober 1685 aus Frankreich fliehen und wurden dann in verschiedenen protestantischen Ländern aufgenommen. Nach den Niederlanden war Brandenburg-Preußen der zweitgrößte Zufluchtsort. Am 8. November 1685 wurde das Edikt von Potsdam erlassen, das den zugewanderten Protestanten weitgehende Freiheiten, wie die Gewerbefreiheit, Steuerfreiheit, finanzielle Unterstützung bei Unternehmungsgründungen, das Recht auf eigene Schulen, den Gebrauch der französischen Sprache und eine eigene Gerichtsbarkeit einräumte. Ursache dafür waren die Verluste des 30-jährigen Kriegs, die zu einer drastischen Reduzierung der Bevölkerung geführt hatten; die Hugenotten waren als gebildete Bürger, wie Ärzte, Richter etc., mit ihrem Wissen und „know-how“ herzlich willkommen. Sie gründeten circa vierzig neue Handwerkszweige und die ersten Manufakturen. Allerdings stießen sie auf den Widerstand des einheimischen Adels und des aufkommenden Bürgertums. So wurden die von den Hugenotten neu bezogenen Wohnungen in Brand gesteckt, um zu verhindern, dass sie sich ansiedelten (vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2006: 32; Hansen/Wenning 2005: 47 f.).

Auch katholische Glaubensflüchtlinge flüchteten, genau wie die Protestanten, nach Deutschland. Ein Jahrhundert nach den Hugenotten wanderten die französischen, katholischen Emigrés ein. Diese waren vor den Folgen der französischen Revolution auf der Flucht. Diese Gruppe war im Gegensatz zu den Hugenotten nicht willkommen:

> „Sie seien, wie der spätere preußische Minister und Reformer Freiherr vom und zum Stein 1794 in einem Brief an den Freiherrn von Heinitz schrieb, eine, an Wohlleben und Geschäftslosigkeit gewöhnte Menschen Classe‘, die ‚mit keiner Art von Erwerbsmitteln bekannt [ist], und deren Beyspiel von Leichtsinn, Müßiggang, von Ausschweifung größtentheils einen sehr schädlichen Einfluß‘ habe (Freiherr von Stein 1794, zit. nach Veddeler 1997: 182).“ (Gogolin/Krüger-Potratz 2006: 33)

Nach der von Napoleon erlassenen Generalamnestie kehrten viele Emigrés dann zur Jahrhundertwende 1802 nach Frankreich zurück. Unter den Gebliebenen waren dann auch spätere „deutsche“ Berühmtheiten wie der Lyriker Adalbert von Chamisso. Er kam mit elf Jahren, als seine Eltern 1792 Frankreich verließen und sich schließlich 1796 end-

gültig in Berlin ansiedelten. Interessant ist, dass sie als katholische Emigrés-Familie Zugang zu der protestantischen Gemeinde fanden (vgl. Feudel 1988: 5/Fuhrich-Gubert 1997 zit. nach Gogolin/Krüger-Potratz 2006: 33).

Die Zeit von 1800-1845 kann in Bezug auf Migration, besonders, wenn man diesen Zeitraum mit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts vergleicht als relativ ruhige Zeit verstanden werden. In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wanderten massenhaft Menschen aus Deutschland aus. Bade beschreibt, dass es im 19. und im frühen 20. Jahrhundert Massenauswanderungen aus Deutschland gegeben habe, wobei Bade fast sechs Millionen Menschen angibt. Nach seinen Angaben handelt es sich zum größten Teil um Überseeauswanderungen. Diese Auswanderungen hatten seit 1830 einen wellenförmigen Gesamtverlauf:

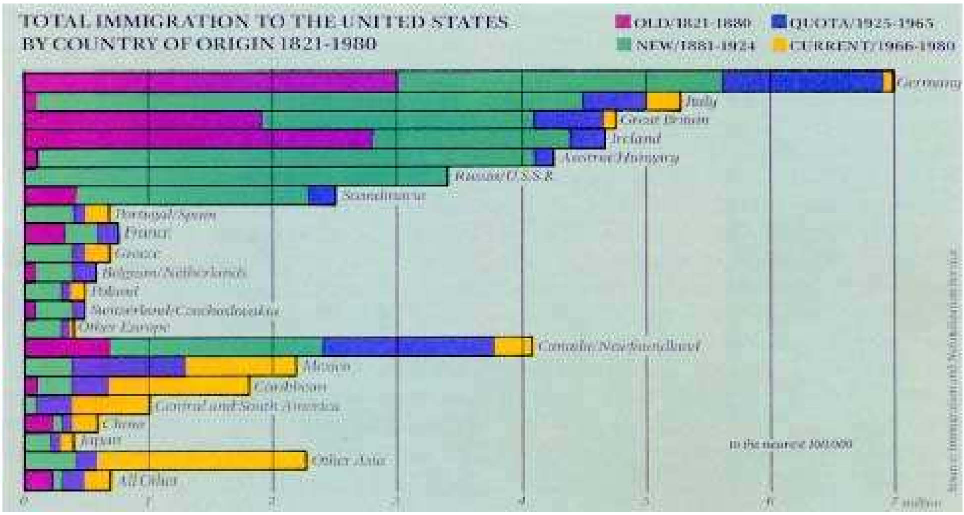
- „eine erste Welle gab es 1846-1857 mit dem Gipfel im Jahr 1854,
- eine zweite 1864-1873,
- eine dritte 1880-1893
- und eine letzte 1923.“ (Bade 1983: 17)

Ursachen für diese Bewegungen waren der Druck auf die Bevölkerung durch Freisetzungsprozesse, Besitzregulierungen, Lastenablösungen und Gemeinheitsteilung auf dem Lande, die Bodenzersplitterung und die Einführung der Gewerbefreiheit. Im Verhältnis zur Bevölkerung gab es ein zu geringes Erwerbsangebot (vgl. Bade 1983: 17).

Ziel der deutschen Überseeauswanderungen war im 19. Jahrhundert Nordamerika. Die Nordamerika-Einwanderung betrug im Bezug auf die deutsche Überseeauswanderungen bei der ersten Auswanderungswelle des 19. Jahrhunderts 85 %, bei der zweiten 91 % und bei der dritten Welle 92 %. Die nächsten wichtigsten Auswanderungsziele waren Kanada, Brasilien, Argentinien und Australien (vgl. Bade 1983: 24).

Vor 1860 wurden die Überfahrten auf Segelschiffen unternommen, erst in den 1860er Jahren setzten sich die Dampfschiffe auf der Nordatlantik-Route durch.

Abbildung 2: Einwanderung in die Vereinigten Staaten von Amerika 1821-1980



(Hoerder/Knauf 1992: 129. Quelle: Ellis Island Museum, New York)

Im Gegenzug wanderten Menschen, da der Staatsapparat noch nicht weit genug entwickelt war, mehr oder minder unkontrolliert ein. Im ersten Weltkrieg erhöhte sich die Zahl der Zuwanderer durch Zwangsarbeiter, Kriegsgefangene und Saisonarbeitskräfte, die durch den Kriegsbeginn an ihrer Heimreise gehindert wurden, etwa auf zwei Millionen ausländische Arbeitskräfte in Deutschland. Die Binnenwanderung war quantitativ wesentlich bedeutender als die Wanderungen über die Grenzen hinweg, denn die Binnenwanderungen führten schon am Ende des 19. Jahrhunderts zu den heutigen Bevölkerungsstrukturen in den Ballungsgebieten und den ländlichen Regionen. 1907 lebte fast jede zweite Person (48 %) außerhalb der Gemeinde, in der sie geboren wurde (vgl. Wenning 1995: 333 ff.).

Für den Zeitraum vom ersten Weltkrieg bis 1950 sieht Wenning verschiedene Faktoren für Migration als wichtig an. In der Zeit zwischen den Weltkriegen – also zur Zeit der Weltwirtschaftskrise – wurde die Zuwanderung durch die staatlichen Institutionen gelenkt.

> „Die Beschäftigung von ausländischen Arbeitskräften wurde so zur Dispositionsmasse staatlicher Wirtschafts- und damit Gesellschaftspolitik – eine Idee, die die Ausländergesetzgebung sowie die Beschäftigungspolitik gegenüber ausländischen Arbeitskräften bis heute bestimmt. Die Instrumente ermöglichten eine tendenzielle Steuerung der Ausländerbeschäftigung im Interesse anderer Ziele. Sie boten militaristischem Denken die menschenverachtenden Möglichkeiten, Arbeitskräfte ausschließlich als nutzbaren ‚Rohstoff' zu begreifen, den man nur erst gewinnen muß – wenn nötig durch Krieg." (Wenning 1995: 335 ff.)

In der Zeit um 1930 war Deutschland definitiv ein Einwanderungsland, da es eine große Anzahl von Rückwanderungen aus Amerika gab. In den Jahren von 1920 bis 1930 war die Beschäftigung ausländischer Arbeitskräfte geringer. Die Ausländerbeschäftigung

wurde in Deutschland dann übergangslos in Zwangsarbeit umgewandelt. In der Zeit zwischen 1939 und 1945 wurden vierzehn Millionen Menschen nach Deutschland verschleppt, zehn Millionen wurden als zivile Arbeitskräfte eingesetzt.

Ausschnitt aus Hitlers Reichstagsrede am 6. Oktober 1939: Plan einer „völkischen Flurbereinigung“:

„[...] Die Ziele und Aufgaben, die sich aus dem Zerfall des polnischen Staates ergeben, sind dabei, soweit es sich um die deutsche Interessensphäre handelt, etwa folgende:

1. Die Herstellung einer Reichsgrenze, die den historischen, ethnographischen und wirtschaftlichen Gegebenheiten gerecht wird.

2. Die Befriedung des gesamten Gebietes im Sinne der Herstellung einer tragbaren Ruhe und Ordnung. [...]

5. Als wichtigste Aufgabe aber: eine neue Ordnung der ethnographischen Verhältnisse, das heißt eine Umsiedlung der Nationalitäten, so daß sich am Abschluß der Entwicklung bessere Trennungslinien ergeben, als es heute der Fall ist.

In diesem Sinne aber handelt es sich nicht um ein Problem, das auf diesen Raum beschränkt ist, sondern um eine Aufgabe, die viel weiter hinausgreift. Denn der ganze Osten und Südosten Europas ist zum Teil mit nicht haltbaren Splittern des deutschen Volkstums gefüllt. Gerade in ihnen liegt ein Grund und eine Ursache fortgesetzter zwischenstaatlicher Störungen. Im Zeitalter des Nationalitätenprinzips und des Rassengedankens ist es utopisch zu glauben, daß man diese Angehörigen eines hochwertigen Volkes ohne weiteres assimilieren könne.“ (Hitler 1939 zit. nach Domarus 1973: 1383)

Unter dem Etikett „Heim ins Reich“ wurden über 550 000 Personen, die aus südöstlich und östlich gelegenen Staaten sowie aus dem Baltikum kamen, „umgesiedelt“:

„Im einzelnen sind an Volksdeutschen aus Ost- und Südosteuropa umgesiedelt worden (in runden Zahlen):

aus	Estland und Lettland	64 000
	und bei einer Nachumsiedlung noch weitere	16 000
aus	Litauen	51 000
aus	Wolhynien, Galizien und dem Narewgebiet	135 000
aus	Bessarabien	93 000
aus	der Nordbukowina	43 000
aus	der Südbukowina	52 000
aus	der Dobrudscha	15 000
aus	dem rumänischen Altreich	10 000
aus	Bulgarien	800
aus	Griechenland	150
aus	Serbien	2 000
aus	Kroatien, insbesondere Bosnien,	18 000
aus	den italienisch gewordenen Teilen des ehemaligen Jugoslawien (Provinz Laibach, insbesondere Gottschee)	15 000 und
aus	dem östlichen Generalgouvernement	30 000“

(Globke[6], 2 zit. nach Hansen 2007: 3)

6 Der Autor Hans Globke war seinerzeit Ministerialrat im Reichsministerium des Inneren, nach Gründung der Bundesrepublik war Globke Ministerialdirektor bzw. Staatssekretär im Bundeskanzleramt. In diese Dienstzeit fällt auch die weitgehende Übernahme der Definition „Deutscher Volkszugehöriger“ von 1939 (RdErl. D. RMdI, RMBliV S. 783) in das Bundesvertriebenengesetz vom 19.5.1953 (BGBl I, S. 201) sowie die Rehabilitierung einiger

Fast alle diese Bevölkerungsverschiebungen werden auf dem Hintergrund zwischenstaatlicher Vereinbarungen vorgenommen. Die Liste des Autors nennt die meisten dieser Vereinbarungen:

‚Abgesehen von den Umsiedlungen aus dem Generalgouvernement, aus Serbien und aus Griechenland geschahen die Umsiedlungen auf Grund von Vereinbarungen mit den Regierungen der Länder, in denen die Volksdeutschen bisher ansässig waren. In Betracht kommen folgende Umsiedlungsabkommen:

1. das Protokoll mit Estland über die Umsiedlung der deutschen Volksgruppe Estlands in das Deutsche Reich vom 15. 10. 1939,
2. der Vertrag mit Lettland über die Umsiedlung lettischer Bürger deutscher Volkszugehörigkeit in das Deutsche Reich vom 30. 10. 1939,
3. die Vereinbarung mit der Sowjetunion über die Umsiedlung der deutschstämmigen Bevölkerung aus dem zur Interessenzone, der UdSSR und der ukrainischen und weißrussischenBevölkerung aus dem zur Interessenzone des Deutschen Reichs gehörenden Gebiet des früheren polnischen Staates vom 16. 11. 1939,
4. die Vereinbarung mit der Sowjetunion über die Umsiedlung der deutschstämmigen Bevölkerung aus den Gebieten von Bessarabien und der Nördlichen Bukowina in das Deutsche Reich vom 5. 9. 1940,
5. die Vereinbarung mit der Sowjetunion über die Umsiedlung der deutschen Reichsangehörigen und der Personen deutscher Volkszugehörigkeit aus der Litauischen Sozialistischen Sowjetrepublik in das Deutsche Reich und die Umsiedlung der litauischen Staatsangehörigen und der Personen litauischer, russischer und belorussischer Volkszugehörigkeit aus dem Deutschen Reich (ehemaliges Memelgebiet und Suwalkigebiet) in die Litauische Sozialistische Sowjetrepublik vom 10. 1. 1941,
6. die Vereinbarung mit der Sowjetunion über die Umsiedlung von Reichsdeutschen und Volksdeutschen aus den Gebieten der lettischen und der Estnischen Sowjetrepubliken in das Deutsche Reich vom 10. 1. 1941,
7. die Vereinbarung mit Rumänien über die Umsiedlung der deutschstämmigen Bevölkerung in der Südbukowina und der Dobrudscha in das Deutsche Reich vom 22. 10. 1940,
8. der Notenwechsel mit Bulgarien über die Umsiedlung von überwiegend vermögens- bzw. existenzlosen Familien und Volksdeutschen aus Bulgarien vom 22. 1. 1943,
9. die Vereinbarung mit Kroatien über die Umsiedlung von Angehörigen des deutschen Volkstums aus bestimmten Gebieten des Unabhängigen Staates Kroatien in das Deutsche Reich vom 30. 9. 1942 und
10. die Vereinbarungen mit Italien über die Umsiedlung der deutschen Staatsangehörigen und Volksdeutschen aus der Provinz Laibach vom 31. 8. 1941‘ (Globke 1943: 2 f. zit. nach Hansen 2007: 3 f.)

Die genannten Bevölkerungsverschiebungen haben in aller Regel zwei Voraussetzungen: (1) Das Deutsche Reich reklamierte Staatsangehörige eines anderen Staates als „Volksdeutsche“ und (2) diese anderen Staaten erklärten sich bereit, ihre so etikettierten Staatsbürger auswandern zu lassen. Das Ziel dieser Umsiedlungen wird zeitgenössisch so benannt: „Am 6. Oktober 1939 verkündete er [Hitler] in seiner großen Reichstagsrede das Programm einer besseren und dauerhaften Neuordnung und damit auch einer Befriedung Europas. Durch eine Umsiedlung der Nationalitäten sollten *klare ethnographische Verhältnisse* [Hervorh. G. H.], d. h. eine *Trennung der Volkstümer* [Hervorh. G. H.] erreicht wurden“ (Lück, 4). Bei Globke liest sich das so: ‚Die Aufgabe wertlos oder unhaltbar gewordener Außenposten stellt […] insbesondere nach zwei Richtungen einen Gewinn für das Gesamtdeutschtum dar: einmal werden dem Kerndeutschtum, das für die in Aussicht genommenen Aufgaben des Deutschtums in Europa nicht stark genug sein kann, neue Kräfte zugeführt; dann aber wird besonders das Deutschtum in den neu erworbenen Gebieten des Ostens durch den Einsatz solcher Deutschen gestärkt, die ihre kolonisatorischen Fähigkeiten zum Teil seit Jahrhunderten unter Beweis gestellt haben. Die Umsiedlung von bisher schon mehr als einer halben Million Deutscher aus dem Osten und Südosten Europas

der angeführten Vereinbarungen über Bevölkerungsverschiebungen im Gesetz zur Regelung von Fragen der Staatsangehörigkeit vom 22.2.1955 (BGBl I, S. 65-68) (vgl. Hansen 2005b). Die völkischen Prämissen hatten sich ebenso wenig verändert wie die Akteure.

stellt daher einen Markstein in der Geschichte des Deutschtums dar‘ (Globke 1943: 1 zit. nach Hansen (Hansen, http://babw.fernuni-hagen.de/studieninhalte-module/modul-1b/dokumente/materi, Stand: 10.04.2008: 4 f.).

[...] Die von Globke und Lück nicht angeführte Umsiedlung der Südtiroler illustriert die Zwangssituation bei diesen zwischenstaatlich vereinbarten Bevölkerungsverschiebungen. Eine Vereinbarung zwischen Italien und Deutschland vom 23. Juni 1939 sah vor, dass Südtiroler entweder für Italien oder Deutschland optieren sollten. Optanten für Deutschland sollten gemäß dieser Vereinbarung aus Italien ausgesiedelt und ausgebürgert werden. Als Zielgebiete wurden im Deutschen Reich sowohl Burgund (immer noch Teil von Frankreich) als auch besetzte und einverleibte Gebiete im Osten (Protektorat Böhmen und Mähren – also Tschechien – oder der Reichsgau Wartheland – also Polen) in Aussicht genommen (vgl. Steininger 2003, 56). Anfangs scheint die Willigkeit zur Option für Deutschland eher gering. Dann setzten Propaganda und Druck ein. Einerseits wurden den Optanten bessere wirtschaftliche Verhältnisse sowie die Befreiung vom italienischen Wehrdienst versprochen. Andererseits kursierten Gerüchte über bervorstehende Enteignungen oder die Deportation nach Sizilien – diese Gerüchte sind offenbar gezielt gestreut worden (vgl. Steininger 2003, 48 f.). Im Ergebnis optierte eine große Mehrheit der Südtiroler für Deutschland und damit für die Umsiedlung. Knapp die Hälfte der Optanten wurde auch tatsächlich umgesiedelt.

Im Ergebnis sind etwa 75.000 Südtiroler umgesiedelt worden. Zu den von Globke angeführten 553.000 addiert ergibt sich die Zahl von 628.000 Umsiedler auf der Basis dieser zwischenstaatlichen Vereinbarungen.“ (Hansen, http://babw.fernuni-hagen.de/studieninhalte-module/modul-1b/dokumente/materi, Stand: 10.04.2008: 4 ff.)

An dem Beispiel der NS-Umsiedlungspolitik wird deutlich, dass Migration oft nicht durch eine individualistische Wahl bestimmt, sondern oft eine unfreiwillige Migration, also eine Emigration, war und ist.

Nach dem zweiten Weltkrieg kamen bis 1950 etwa vier Millionen Kriegsgefangene und fast elf Millionen Vertriebene aus den östlichen Regionen, etwa eine halbe Million Westvertriebene in das Gebiet der Bundesrepublik, in die DDR und ein geringer Teil in das Gebiet von Österreich. Als Gegenbewegung gab es auch zwischen 1919 und 1950 Auswanderungen, auch wenn diese nicht mit der großen Auswanderungswelle in der Zeit davor vergleichbar waren.

Die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg ist als Zeit der Zuwanderung zu sehen, denn abgesehen von Kriegszeiten war die Zuwanderung nach Deutschland noch nie so hoch. Zwischen 1945 und 1949 wurden 8 Millionen Ostflüchtlinge, fast alle in der amerikanischen und der britischen Besatzungszone, angesiedelt. In die spätere DDR, zu dieser Zeit in die sowjetische Besatzungszone, kamen 3,6 Millionen Vertriebene. Nach der Gründung der Bundesrepublik Deutschland und der DDR gab es bis zum Jahr 1961 nach Wenning eine Massensiedlung von Ost- nach Westdeutschland. Bis zum Bau der Mauer im August 1961 überquerten 3,5 Millionen Menschen die innerdeutsche Grenze (vgl. Münz 1997: 37).

Wegen des Mangels an Arbeitskräften in der Bundesrepublik Deutschland, wurden Arbeitskräfte aus den wirtschaftlich schwächeren Ländern des Mittelmeerraums angeworben.

Gesamtzahl der Zuzüge über die Grenzen:

- 1961 bis 1970 etwa 7,5 Millionen
- 1971 bis 1980 etwa 7,0 Millionen
- 1981 bis 1990 etwa 7,7 Millionen (vgl. Wenning 1995: 335 ff.).

Dennoch gilt Deutschland noch immer nicht als Einwanderungsland. Wenning weist ausdrücklich darauf hin, dass Deutschland aber gleichzeitig auch immer ein Auswanderungsland gewesen sei. Denn von Kriegszeiten abgesehen, war die Zahl der Menschen, die das Land verlassen haben, noch nie so hoch wie in der Zeit nach dem zweiten Weltkrieg. Wenning gibt folgende Zahlen an:

Gesamtzahl der Fortzüge über die Grenzen:

- 1961 bis 1970 etwa 4,7 Millionen
- 1971 bis 1980 etwa 5,4 Millionen
- 1981bis 1990 etwa 4,9 Millionen (vgl. Wenning 1995: 335 ff.).

Wenn man die DDR außen vorlässt, gingen in den Jahren 1951 bis 1956, 1967, 1974 bis 1976 und 1982 bis 1984, mehr Menschen aus Deutschland fort als nach Deutschland einwanderten. Deutschland war in dieser Zeit ein Auswanderungsland.

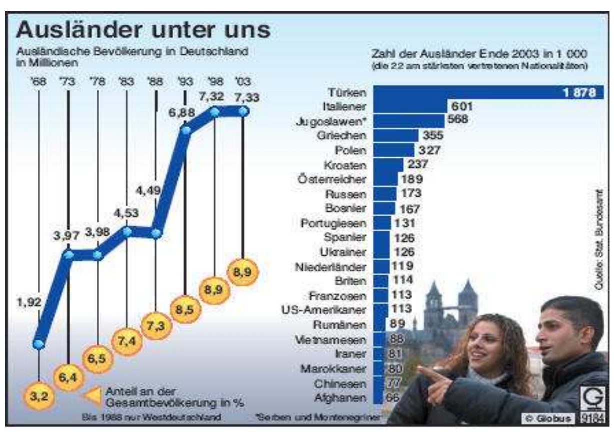
Seit ungefähr 1970 sind die Mitglieder der EG-Staaten nicht mehr so bedeutend für die Wanderung über die deutschen Grenzen, vielmehr spielten die Wanderungen aus den den europäischen Nicht-EG-Staaten eine Rolle. In den Jahren nach 1945 waren die Vertriebenen und Übersiedler wesentlich für die Migrationsbewegungen. Darauf folgten die Gastarbeiter aus Italien, dann aus Jugoslawien und danach aus der Türkei. Später spielten, wenn auch von der Zahl geringfügiger als die Nicht-EG-Staaten, die außereuropäischen Länder eine Rolle. Zunächst waren die nach Deutschland Zugewanderten Arbeitskräfte zum größten Teil Männer. In der Folgezeit gab es dann eine Normalisierung, d. h. Ehegatten zogen aus den Heimatländern nach und Kinder kamen in der Bundesrepublik Deutschland zu Welt (vgl. Thränhardt 1993: 7).

Seit den Jahren 1988 und 1989 ergab sich wieder die Möglichkeit der Aufnahme der traditionellen Wanderungsbewegungen zwischen Ost- und Westeuropa. In diesem Zeitraum war die Binnenwanderung quantitativ bedeutender als die Einwanderungs- und Auswanderungszahlen, denn in den letzten vier Jahrzehnten verlegten jeweils zwischen 35 Millionen in den 1960er Jahren und 27 Millionen Personen in den 1980er Jahren ihren Wohnsitz in eine andere Gemeinde. Die Binnenwanderung ist seit der Zwischenkriegszeit rückläufig. Laut Wenning ist die Migarationsentwicklung Deutschlands im Vergleich mit anderen europäischen Ländern kein Sonderfall. In den Jahren 1991 bis 1993 gab es in Deutschland mehr Zuzüge von Ausländern als Fortzüge. Eine wesentliche Ursache dafür war der Zusammenbruch der sozialistischen Staaten und die daraus resultierende, leichtere Möglichkeit der Ausreise. Ein anderer Grund war der Krieg im ehemaligen Jugoslawien, der die Flucht von vielen Menschen auslöste. In den Jahren 1997 und 1998 wanderten mehr Ausländerinnen und Ausländer aus Deutschland fort als ein. Seit 1999 wandern wieder mehr Ausländer ein als aus, d. h. der Ausländer-Wanderungssaldo ist wieder positiv. Am Ende der 1990er Jahre verfügten circa ein Viertel der Zugewanderten über eine deutsche Staatszugehörigkeit; drei Viertel der Zugewanderten waren „Menschen ohne deutschen Pass“ (vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2006: 17). Hauptanziehungspunkte in Deutschland sind wie überall auf der Welt, die Großstädte und die städtischen Konglomerate.

Abbildung 3: Einwanderungsland Deutschland

(Deutschland & Europa, 2004: 51)

Abbildung 4: Ausländer unter uns

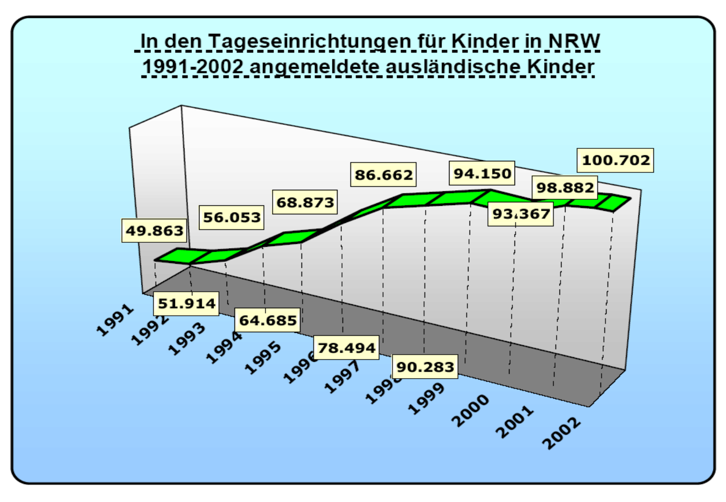


(Deutschland & Europa, Quelle: Statistisches Bundesamt, 2004: 44)

„7,3 Millionen Ausländer und Ausländerinnen leben in Deutschland. Jeder fünfte von ihnen, insgesamt 1,5 Millionen, ist hier geboren. Besonders hoch ist dieser Anteil unter den Türken, Italienern und Griechen-(Kindes-)Kinder der so genannten Gastarbeiter, die in den 60er-Jahren als Arbeitskräfte angeheuert wurden. Rund fünf Millionen Ausländer, etwa zwei Drittel, leben bereits acht Jahre oder länger in Deutschland und haben damit die für eine Einbürgerung notwendige Aufenthaltsdauer. Hatte Ende der 60iger-Jahre nicht einmal jeder 30. Bürger einen nicht-deutschen Pass (3,2 Prozent der Gesamtbevölkerung), ist es heute jeder elfte (8,9 Prozent).“ (Deutschland & Europa 2004: 44)

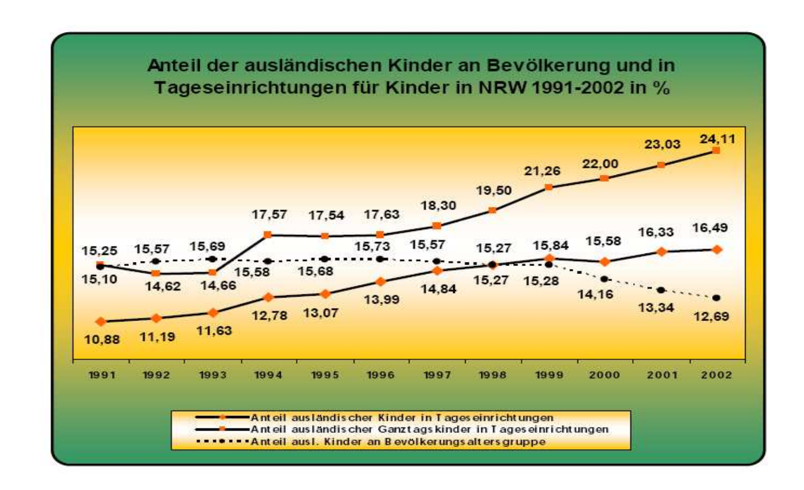
Da Zuwanderer nicht nur Arbeitskräfte sind, die vorübergehend zu Gast sind, haben auch Zuwanderer Familien, sprich Kinder. Diese Kinder sind dann, auch nicht überraschend, in den Bildungssystemen in Deutschland wiederzufinden.

Abbildung 5: Angemeldete ausländische Kinder in Tageseinrichungen in NRW



(http://www.mgffi.nrw.de/pdf/kinder-jugend/tageseinrichtungen-zahlen16-02.pdf. Stand 11.11.2007)

Abbildung 6: Anteil der ausländischen Kinder an der Bevölkerung und in Tageseinrichtungen für Kinder in NRW



(http://www.mgffi.nrw.de/pdf/kinder-jugend/tageseinrichtungen-zahlen17-02.pdf. Stand 11.11.2007)

Es wird hier bei der kurzen Vorstellung der Ein- und Auswanderungsbewegungen deutlich, dass Migration kein neues Phänomen, auch nicht für Deutschland, darstellt. Menschen sind selten ihr Leben lang sesshaft und wandern innerhalb von Grenzen oder über Grenzen. Aber eine Wanderung, die zu gewisser Zeit eine Binnenwanderung darstellte, konnte zu einem späteren Zeitpunkt, durch Grenzverschiebungen, eine Auswanderung bzw. Einwanderung sein.

Zusammenfassend kann man sagen:

- „Zuwanderung ist keine neue Erscheinung – sie war zu fast allen Zeiten zu verzeichnen.
- Die Zuwanderungszahlen sind nur die eine Seite des Migrationsgeschehens – jede Zuwanderung ist von Abwanderungen begleitet (und umgekehrt).
- Die aktuellen Zuwanderungszahlen erscheinen sehr hoch – in der Vergangenheit gab es schon stärkere Zuwanderungen.
- Zu- und Abwanderungen über die jeweiligen Staatsgrenzen sind oft beachtet worden – die Wanderungen innerhalb der Grenzen waren quantitativ und qualitativ bedeutender.
- Wanderungen über Grenzen und Binnenwanderungen lassen sich nicht eindeutig voneinander trennen – Staatsgrenzen sind ein untaugliches Abgrenzungskriterium.
- Die Entwicklung der Wanderungsverflechtung ist kein spezifisch (bundes-) deutsches Phänomen – alle ähnlich entwickelten Industriestaaten zeigen gleiche Erscheinungen.
- Politische Einflußmöglichkeiten auf die Wanderungszahlen sind geringer als Politiker glauben machen wollen – andere Faktoren sind für die Entwicklung der Migration entscheidender.
- Migration ist damit eine der grundlegenden Voraussetzungen für die moderne Gesellschaft. Migration geht deshalb jede und jeden etwas an, nicht nur die so genannten ‚Gastarbeiter', Asylsuchenden, Aussiedler, Kriegsflüchtlinge [...].“ (Wenning 1995: 333 ff.)

Im Jahre 1999 wurde endlich im Bericht der *Unabhängigen Kommission Zuwanderung*, die von der 1998 gewählten Regierungskoalition (SPD/Bündnis 90/ die Grünen) ins Leben gerufen worden ist, Folgendes festgestellt:

„Die jahrzehntelang vertretende politische und normative Festlegung ‚Deutschland ist kein Einwanderungsland' ist aus heutiger Sicht als Maxime für eine deutsche Zuwanderungs- und Integrationspolitik unhaltbar geworden.[...] Die Kommission stellt fest, dass Deutschland – übrigens nicht zum ersten Mal in der Geschichte – ein Einwanderungsland geworden ist. Damit erkennt sie die historische Tatsache an, dass Wanderungsbewegungen die Entwicklung der deutschen Gesellschaft und ihre heutigen Zusammensetzung tiefgehend und nachhaltig beeinflusst haben." (BMI 2001: 12 zit. nach Gogolin/Krüger-Potratz 2006: 30)

Die Schlussfolgerung von Franck Düvell bringt die Situation, die dringend neue Konzepte, gerade für den Bildungsbereich fordert, auf den Punkt:

„[...] eine inadäquate Migrationspolitik kombiniert mit verfehlter Integrationspolitik gereichen der ansässigen Bevölkerung, den Migranten und den Gesellschaften in den Ziel- und Herkunftsstaaten zum Nachteil." (Düvell 2006: 105)

5.2 Migration und Sprache

Migration und Migrationsbewegungen sind also, wie an anderer Stelle ausgeführt, der Normalfall. Das gilt für alle Menschen, auch in Deutschland, und eben nicht nur für die Menschen ohne deutschen Pass. Deutschland war und ist mit seiner sozialen, sprachlichen, kulturellen und ethnischen Vielfalt eine pluralistische Gesellschaft, auf die man sich einstellen müsste. Alle Menschen sind mit Migration konfrontiert, selbst wenn sie selber nicht migrieren, da sich Länder als Einwanderungs- und Auswanderungsländer stetig verändern.

„Es gehört zu den verbreitetsten und hartnäckigsten Irrtümern in den Einwanderungsgesellschaften, die Thematik ‚Sprache und Migration' berühre nur Probleme der gewanderten Minderheiten selbst. Die sprachliche Lage der seßhaften Mitglieder der Majorität sei nicht von Änderungen betroffen, und daher reichten auch Lösungen aus, die allein an die Minderheiten gerichtet sind und die Überbrückung ihrer ‚Sprachschwierigkeiten' intendieren. Doch ist dies eine entschieden verkürzte Sichtweise.[...] die sprachliche Gesamtlage der hiesigen Gesellschaft [ist] von migrationsbedingten Veränderungen betroffen [...]. Daher sind Lösungsversuche, die den Übergangs- und Ausnahmecharakter geänderter sprachlicher Verhältnisse postulieren, kurzsichtig und von geringer Erfolgschance." (Gogolin 1995: 481)

Esser weist darauf hin, dass der Kern jeder nachhaltigen Integration sowohl für die Migranten als auch für die Aufnahmegesellschaft die Platzierung zumindest der Folgegeneration auf attraktive Positionen auf dem ersten Arbeitsmarkt und in den öffentlichen Institutionen sei. Dabei bildeten erfolgreiche schulische Karrieren und Bildungsab-

schlüsse die Grundlage für die Platzierung. Dafür sind nach Esser wiederum bestimmte sprachliche Kompetenzen ausschlaggebend (vgl. Esser 2006: 11).

Esser beklagt die in der Regel schlechtere, schulische Situation der „Migrantenkinder" im Vergleich zu den „einheimischen Kindern" in den jeweiligen Aufnahmeländern, die sich als eines der stabilsten Ergebnisse der internationalen Forschung des Problems der ethnischen Schichtung ergeben habe.

Esser analysiert den spezifischen Einfluss der sprachlichen Kompetenzen auf den Bildungserfolg von „Migranten(-kindern)". Interessant ist die Grundidee Essers, dass, wie im Kapitel 4 der Arbeit bereits ausführlich dargestellt, das

> „Problem der unterschiedlichen Nähe dazu [zu der jeweiligen Landessprache als sprachlich- kulturelle Vorgabe] und zu den damit auch immer gegebenen weiteren kulturellen Affinitäten der ‚Mittelschichteninstitution' Schule [...] auch schon früher aufgefallen [ist], diskutiert und zu entschärfen versucht worden [ist], wie etwa in den Sechzigerjahren im Zuge der Debatten um die Ausschöpfung der Bildungsreserven und die Nachteile der Unterschichtenkinder mit ihren anderen sprachlichen Codes. Im Grunde dreht sich das Problem, wie auch schon zuvor bei der ‚einfachen' Schichtenproblematik, um unterschiedliche Grade der sozialen und kulturellen ‚Bildungsferne' der jeweiligen Familien und ihrer Ausstattung mit bildungsrelvanten Ressourcen, allgemein also um die ‚Akkulturation' an die kulturellen Vorgaben der Bildungseinrichtungen. Davon sind schon die Einheimischen in den ebenfalls meist bildungsfernen Unterschichten, auch in Hinsicht auf sprachliche Kompetenzen und kulturellen Vorwissen betroffen. Bei fremdkulturellen Migranten wird das Problem zusätzlich noch einmal um ethno-linguistische Distanzen, Stereotypisierungen und Kommunikationsprobleme in den Schulen und Schulklassen verschärft." (Esser 2006: 289)

Im Sinne dieser Argumentation stellt Esser die Ergebnisse der Leseleistungen der PISA Studie 2000 dar. In diesem PISA-Lesetest werden die Leseleistungen in einem validierten Test mit dem Mittelwert von 500 Punkten gemessen. Die Variablen zeigen den Zugang zur L2 (über die Familiensprache), die individuelle Migrationsbiographie (über Einreise- und erfragtes Lernalter) und die familiären Umstände (Bildung, Status und über die Anzahl der Bücher im Haushalt gemessenes kulturelles Kapital) auf.

Abbildung 7: Die Erklärung der Leseleistungen

Variablen	Modell 1	Modell 2	Modell 3
Geschlecht	*26*	*25*	*15*
Deutsche	–	–	–
Polen	*-29*	*24*	8
Russen	*-82*	5	-1
Gastarbeiter	*-65*	-8	-6
Türken	*-117*	*-37*	*-32*
Familiensprache L1		*-22*	*-13*
In Deutschland geboren		–	–
Einreisealter 1 bis 4		*-30*	*-15*
Einreisealter über 4		*-17*	-4
Einreisealter über 7		*-33*	*-19*
Einreisealter über 12		*-74*	*-50*
Lernalter bis 5		–	–
Lernalter über 5		-4	-3
Lernalter über 9		*-25*	*-15*
Bildung Eltern		*11*	*2*
Status Eltern		*14*	*6*
Bücher		*16*	*9*
Hauptschule			–
Integrierte Gesamtschule			*63*
Realschule			*81*
Gymnasium			*151*
R^2	0.07	0.29	0.51
N	25049	24713	24713

Tab. 5.3: Die Erklärung der Leseleistungen (Re-Analyse der Daten der PISA-2000-Studie; OLS-Koeffizienten; signifikante Ergebnisse kursiv)

(Re-Analyse der Daten der PISA-2000- Studie; OLS-Koeffizienten; signifikante Ergebnisse kursiv) (Esser 2006: 312)

Das Modell 1 in der Abbildung zeigt zunächst die bivariaten ethnischen Differenzen, verglichen mit den „einheimischen (deutschen) Schülern“ als Referenzgruppe. Demnach haben die türkischen Kinder mit einem Abschlag von 117 Index-Punkten des verwendeten Lesetest die größten Leseschwächen; die aus Russland und besonders die aus Polen eingewanderten Kinder weisen gute Leistungen auf.

Berücksichtigt man aber die migrations- und familienbiographischen Hintergründe verändert sich das Ergebnis drastisch. Die türkischen Kinder holen mit einem Rückstand von nur noch 37 Punkten gegenüber den deutschen Schüler beträchtlich auf und die ethnischen Differenzen verringern sich deutlich. Noch interessanter ist, dass die „Aussiedlerkinder“ sogar noch bessere Ergebnisse aufweisen als die deutschen Schüler, insbesondere die „polnischen Aussiedlerkinder“:

„alle Variablen, die mit der sozialen Position und der Bildungsnähe der Eltern zu tun haben – die Bildung, der berufliche Status und das über die Anzahl von Büchern im Haushalt operationalisierte kulturelle Kapital – haben eine zusätzliche und dabei noch einmal besonders starke Wirkung.“ (Esser 2006: 313)

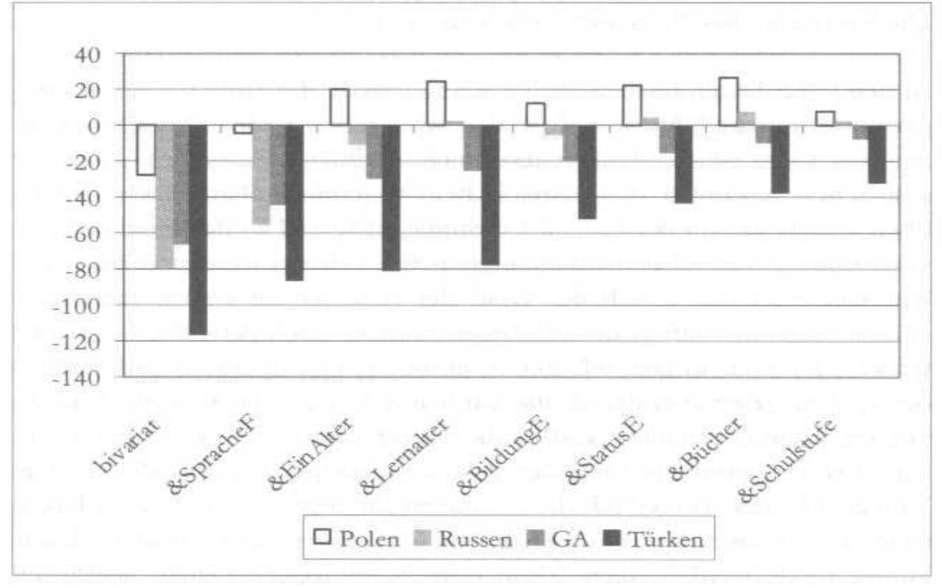
Im dritten Modell kommen die Effekte der Zugehörigkeit zu den verschiedenen Bildungsstufen dazu. Dadurch zeigen sich erwartungsgemäß die mit Abstand stärksten Wirkungen auf die Leseleistungen. Esser sagt, dass bei der Interpretation allerdings darauf geachtet werden müsste, dass der größte Teil der „Effekte“ auf die durch die sprachlichen Fertigkeiten gesteuerten Verteilungsprozesse, auf die verschiedenen Schulstufen, zurückzuführen sei (vgl. Esser 2006: 313).

Das wichtige Ergebnis ist, dass, mit der Berücksichtigung der Verteilung der Kinder auf die Bildungsstufen, fast alle ethnischen Unterschiede verschwunden sind. Eine Ausnahme bilden die „türkischen Kinder“; wobei Esser aber vermutet, dass ungemessene Hintergrundvariablen, wie z. B. institutionelle Diskriminierung oder Folgen von Fremd- und Selbststereotypisierung, dafür ursächlich sein könnten.

Das Bild der türkischen Kinder ändert sich laut Esser, wenn man die Variable der Bildung der Eltern mit hinzunimmt. Das ist ein Hinweis darauf, dass ein großer Teil der Nachteile der türkischen Kinder durch die „Bildungsdefizite“ ihrer Eltern verursacht sind. Die Kinder der „Ostmigranten“ büßen etwas von ihrem Vorsprung ein, d. h., dass diese im Vergleich gut gebildete Eltern haben.

„Wenn man alle Variablen aus der Familien- und Migrationsbiographie kontrolliert hat, dann ändert sich für den schulischen Erfolg, kontrolliert über die Berücksichtigung der Bildungsstufen, bei den ethnischen Differenzen kaum noch etwas. Jetzt verschwinden so gut wie alle Unterschiede zu den einheimischen (deutschen) Kindern. Es bleiben aber immer noch die Nachteile bei den türkischen Kindern bestehen.“ (Esser 2006: 317)

Abbildung 8: Die Veränderung der ethnischen Unterschiede in den Leseleistungen unter schrittweiser Kontrolle der Hintergrundvariablen



(Pisa-Studie; OLS- Koeffizienten; Referenzkategorie: Deutsche) (Esser 2006: 316)

Esser ordnet das Ergebnis der „türkischen Kinder“ als ausgesprochen beunruhigend ein, da dieses Ergebnis zeige, dass nach vierzig Jahren türkischer Immigration, scheinbar eine verfestigte Unterschichtung durch die türkische Bevölkerung in (West-)Deutschland festzustellen sei.

Insgesamt kann man von den gezeigten Modellen der Leseleistungen den Schluss ziehen, dass

„sowohl die schulischen Leseleistungen wie die zuvor erfolgenden Zuweisungen in die Bildungsstufen jedoch durchaus nach meritokratischen Gesichtpunkten [...] verlaufen.“ (Esser 2006: 319)

Nach Esser sind die kulturellen Komponenten der Bildungsnähe oder -ferne, und die dadurch schon vor dem Schuleintritt mitgebrachten bzw. vererbten sprachlichen Fähigkeiten, eine besonders wichtige Voraussetzung für die Bildungskarrieren aller in Deutschland lebenden Kinder, mit oder ohne so genannten „Migrationshintergrund“.

Um seine These der frühen Akkulturations- und Verteilungseffekte durch ethnische und ethno-linguistische Konzentration zu belegen, stellt Esser die Untersuchung von Becker und Biedinger (2006) vor. Sie haben bei ihrer Untersuchung die Einflüsse der Dauer des Vorschulbesuchs (bei Kontrolle einer Reihe familien- und migrationbezogenen Hintergrundvariablen) auf die Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten, der sprachlichen Fertigkeiten, gemessen als „Förderungsbedarf in Deutsch“ und der daraus resultierenden „Schulfähigkeit“ der Kinder herausgearbeitet.

Abbildung 9: Vorschulbesuch und „Schulfähigkeit bei Migrantenkinder

	Modell 1	Modell 2 &Familien-variablen	Modell 3 &Vorschul-besuch	Modell 4 &kognitive und sprachliche Fertigkeiten
deutsche Kinder	–	–	–	–
türkische Kinder	*-1.30*	*-0.94*	*-0.85*	-0.01
russische Kinder	*-0.61*	*-0.47*	-0.27	0.05
andere Kinder	*-0.99*	*-0.67*	*-0.54*	0.13
keine Vorschule			–	–
Besuch bis 1 Jahr			-0.02	0.04
Besuch bis 2 Jahre			*0.87*	*0.74*
Besuch bis 3 Jahre			*1.29*	*1.10*
mehr als 3 Jahre			*1.53*	*1.14*
kognitive Fähigkeiten				*0.54*
Förderbedarf Sprache				*-1.08*
R^2	0.12	0.15	0.18	0.32
N = 7551				

(nach Becker/Biedinger 2006, Tabelle 4; Logit-Koeffizienten; signifikante Ergebnisse kursiv) (Becker 2006: 356)

Generell kann man als Fazit der Untersuchung sagen, dass sich eine längere Aufenthaltsdauer in der Vorschule für alle Kinder, auch für die türkischen, russischen und anderen, positiv auf alle untersuchten Bereiche wie die kognitiven Fähigkeiten, die Sprachfähigkeit, gemessen an dem geschätzten Förderbedarf in Deutsch und der attestierten Schulfähigkeit auswirkt. Bei der Untersuchung zu den kognitiven Fähigkeiten zeigt sich wieder, dass sich die ethnischen Unterschiede sofort vermindern, wenn man die Kontrolle durch die Familienvariablen wie Geschlecht, Geschwisterzahl sowie Erwerbsfähigkeit und Bildung von Vater und Mutter, durchführt.

Bei der Sprachfähigkeit, gemessen an dem geschätzten Förderbedarf in Deutsch, bildet die Vergleichsgruppe die Gruppe der russischen Kinder. Wieder ergibt sich eine Aufhebung der Nachteile der Kinder über die Kontrolle der Familienvariablen, mit Ausnahme der türkischen Kinder. Hier zeigt sich für die Dauer des Besuchs erst ein positiver Effekt nach zwei Jahren, der dann durch eine Besuchsdauer von drei Jahren verstärkt wird. Türkische Kinder zeigen, selbst nach drei Jahren Aufenthaltsdauer, noch einen Förderungsbedarf der Sprache. Esser vermutet, dass zum Beispiel unkontrollierte Diskriminierungsmechanismen die Ursache seien, oder die teilweise fast homogene Konzentration der türkischen Kinder in Gruppen abhängig vom Einzugsgebiet, die dazu führe, dass Türkisch allein als lingua franca verwendet werde.

Bei der attestierten Schulfähigkeit weisen die anderen ethnischen Gruppen zunächst erhebliche Nachteile gegenüber den deutschen Kindern auf, die sich, mit Ausnahme der türkischen Kinder, durch die Kontrolle der Familienvariablen wieder verringern.

„Ein Grund für die verbleibenden Nachteile der türkischen (und der ‚anderen') Kinder könnte sein, dass der Kindergartenbesuch allein die Defizite in der ‚Schulfähigkeit' nicht auszugleichen vermag, sondern nur, wenn er tatsächlich mit entsprechenden kognitiven Anregungen und akkulturativen Zugängen zu Lernumgebungen verbunden ist und es darüber dann wirklich zu einer kognitiven und sprachlichen Weiterentwicklung kommt. Und so scheint es auch zu sein: Werden die kognitiven Fähigkeiten und der sprachliche ‚Förderbedarf' kontrolliert, verschwinden alle ethnischen Nachteile, auch bei den türkischen Kindern." (Esser 2006: 357)

Esser zieht das Fazit, dass eine längere Dauer des Zugangs zur Vorschule offenbar scheinbare Defizite aus einer „ungünstigen ethno-linguistischen Komposition", wahrscheinlich durch die Zunahme anderer akkulturativen Einflüsse, ausgleicht. Als Ergebnis zeigt sich, dass für die sprachlichen Fähigkeiten, auch wenn sie nur an Deutschkentnissen gemessen wurden, eine lange Besuchsdauer, kombiniert mit einer deutlichen akkulturativen Umgebung, am besten für die Sprachentwicklung ist.

Esser sieht die Interaktion ungünstiger familiärer Bedingungen mit ungünstigen kontextuellen Bedingungen, die ursächlich für die Nachteile in der kognitiven Entwicklung und der sprachlichen Akkulturation schon in der Vorschule seien, als Ursache für die frühe Selektion.

Insgesamt gibt Esser für den Zusammenhang von Migration und Sprache zwei mögliche Perspektiven an:

Die erste Perspektive geht davon aus, dass ethnische Gruppen als neue, eigenständige, kollektive Gruppen in der Aufnahmegesellschaft und als soziale Untersysteme anzuerkennen seien: diese Perspektive bedeute, bezogen auf die Sprache, dass im Bildungssystem, als Anerkennung dieses sprachlichen Guts für diese verschiedenen, ethnischen Gruppen, gezielter „muttersprachlicher Unterricht" erfolge.

Die zweite Perspektive wird von Esser, wie folgt, beschrieben:

„Die zweite Perspektive geht davon aus, dass eine derartige kollektive und die funktionale Differenzierung überlagernde Lösung des Problems mit den Mechanismen der Positionsvergabe nach universalen Kriterien in funktional differenzierten Gesellschaften nur schwer vereinbar ist und - mittelfristig – sowohl Nachteile für die Migranten, etwa über den Mechanismus der Mobilitätsfalle, wie Produktivitätsverluste insgesamt mit sich bringen, vor allem über die mit jeder askriptiven Grenzziehung verbundenen (politischen wie ökonomischen) Transaktionskosten. Die Systemintegration der derart kulturell und ethnisch pluralisierten Gesellschaften wird daher nicht über die Anerkennung der ethnischen Gruppen als eigene kollektive Einheiten, sondern über die erfolgreiche Sozialintegration der Individuen in die relevanten Funktionssysteme hinein angestrebt. Ethnische und kulturelle Eigenheiten und die sprachliche Vielfalt sind in dieser Perspektive – vollkommen selbstverständliche – Formen der individuellen Lebensgestaltung, ganz so wie andere Lebensstile auch.[...] Insofern unterscheidet sich die entsprechende Integrationspolitik nicht grundlegend von anderen sozialen ‚Kompensationen', wie etwa der Startnachteile von Kindern aus benachteiligten Familien allgemein." (Esser 2006: 549 f.)

Eine Konsequenz dieser Perspektive könnte sein, dass alle Menschen um „gesellschaftsfähig" zu sein, Kompetenzen für das Leben in diesen pluralistischen Gesellschaften besitzen müssen. Bezogen auf Sprache könnte es bedeuten, dass alle Individuen eine mehrsprachige Kompetenz aufweisen müssen, auch die vorübergehend Sesshaften.

Esser fordert:

„die Nutzung der Potentiale der ethnischen und kulturellen Vielfalt und all der Talente, die die Migranten im Prinzip stets mitbringen. Das aber sind, neben der Unterbindung schon der strukturellen Ursachen von ethnischen Konflikten, gesellschaftliche Güter von kaum bezifferbaren Wert, einem Wert, der allen zugute kommt, nicht zuletzt auch denjenigen wieder, die ohnehin die besseren Chancen haben und auch etwas tun müssten, aber dazu nicht leicht zu bewegen sind: den Einheimischen.

Alles andere kann man dann getrost der Initiativkraft, den Ambitionen und den Talenten der Migranten und ihrer Kinder überlassen. Sie brauchen weder motiviert noch beschützt, betreut, belehrt oder gar erzogen werden, etwa über ‚Integrationskurse'. [...] Ebenso wenig wie man verlangen müsste, dass sie sich selbst mit irgendwelchen kollektiven Werten, etwa nationaler oder religiöser Art, identifizieren müssten, die über das hinausgehen, was dort

als ‚Leitkultur‘ selbstverständlich ist: die Anerkennung der Prinzipien von Liberalität, Individualität und ausgleichender Gerechtigkeit.“ (Esser: 2006: 554)

5.3 Sprachliche Vielfalt

Bisher wurde aufgezeigt, dass die Gesellschaft in Deutschland eine pluralistische, in jeglicher Hinsicht, heterogene Gesellschaft ist. Migration ist eine Ursache davon, aber auch „alle Deutschen“ sind „andere Deutsche“:

„Im Grunde sind alle Deutsche andere Deutsche: rothaarige Deutsche, krummnasige Deutsche, schwarzhaarige Deutsche, sozial-liberale Deutsche, Deutsche italienischer Abstammung, Deutsche rumänischer Herkunft, Deutsche an der Wolga, in Australien, in Tansania und Chile, Deutsche, die stolz sind, deutsch zu sein, Deutsche, die sich dessen schämen, Deutsche mit und ohne deutschen Paß, deutsche Juden, homo- und heterosexuelle Deutsche, intellektuelle Deutsche und erzkonservative, nationalistische und transnationalistische. Mit anderen Worten: ethnische, nationale, kulturelle Identitäten sind Konstruktionen, die von einem fiktiven Idealtyp genährt werden. Die Deutsche und noch vielmehr der Deutsche - das sind Ideen, Vorstellungen, Konzepte, Schemen, Phantasien, Träume, Programme, Entwürfe, Fiktionen, Wünsche, doch keine greifbare Realität: Sie und ihn gibt es nicht.“ (Mecheril/Teo 1994: 9)

Dennoch wird der Eindruck erweckt, dass es im Nationalstaat Deutschland „den Deutschen“ gibt, der auf jeden Fall „die deutsche Sprache“ spricht. Aber die sprachliche Homogenität ist eine Fiktion:

Historisch betrachtet ist vielmehr die sprachliche Heterogenität der Normalfall. Nicht der sprachlich homogene Nationalstaat kann auf eine lange Tradition zurückgreifen, sondern vielmehr die sprachliche Heterogenität Deutschlands ist historisch belegbar.

Hansen sagt, dass die Überprüfung einer gemeinsamen Sprache auf den ersten Blick relativ einfach zu sein scheine: für die Empirie müssten die Leute einfach nur den Mund aufmachen. Hansen weist auf einige Schwierigkeiten bei der Empirie, die bei der Definition „gemeinsame“ Sprache zu finden sind, hin:

- „Ist die Hoch/Standardsprache gemeint? Oder werden Dialekte und Soziolekte einbezogen?
- Ist die Mutter-, Familien-, Erst- oder Umgebungssprache gemeint? Oder werden auch die Zweitsprache und die Zweisprachigkeit erfaßt?
- Wird Sprache nach linguistischen Kriterien erfaßt (dann wäre Niederdeutsch/Platt kein Deutsch)? Oder wird der gemeinsame Code gemeint, der eine Veständigung untereinander erlaubt?
- Was ist eigentlich die Muttersprache? Aussiedler aus Osteuropa, die aufgrund des Art. 116 GG in die Bundesrepublik kommen und kein Wort Deutsch sprechen, erhalten nach der offiziellen Sprachregelung Deutschunterricht als Muttersprachunterricht. Kurioser geht‘s kaum.

Weitere Schwierigkeiten der Empirie ergeben sich aus der Erhebungsmethode:

- Die Ergebnisse von Befragungen sind z. B. nicht zuletzt von politischen Situationen abhängig. Ein Beispiel: Während der deutschen Besetzung von Polen zwischen

1939 bis Anfang 1945 gab es eine nennenswerte Anzahl von Personen, die sich als Deutschsprecher definierten. Ein Teil derselben Personen definierte sich nach Ende der Besetzung als Polnischsprecher und wurde regierungsamtlich als autochthon gezählt. (Selbstdefinitionen können ebenso wie Fremddefinitionen unter opportunistischen Gesichtspunkten oder politischem Druck geändert werden!)

- Eine andere Verfälschungsmöglichkeit beruht auf der politischen Absicht der Zähler - hierzu ein Beispiel:
  Ein Beispiel nicht-regierungsamtlicher Beeinflussung der Angabe zur Muttersprache bei der Volkszählung in der Republik Polen im Jahre 1931 schildert der deutsche Staatsangehörige Polens und als Zähler verpflichtete Heike: „Neben der selbstverständlichen Erfüllung der staatsbürgerlichen Pflichten war uns [damit meint Heike deutsche Einwohner von Lodz und insbesondere Mitglieder der Deutschen Sozialistischen Arbeiterpartei Polens, G.H.] eine Mitwirkung auch deswegen wichtig, weil eine Frage des Zählungsformulares die Muttersprache des Bürgers betraf. Dadurch sollte die Nationalität bzw. die Volkszugehörigkeit der Staatsbürger festgestellt werden. Als Zählungskommissar wurde mir der Bezirk B am Anfang von Chojny B mit der Pryncypalna- und Piaskowa-Straße zugewiesen. Hier wohnten auch viele Bürger deutscher Volkszugehörigkeit. [...] Es war für mich selbstverständlich, dass ich in Häusern, von welchen ich wusste, dass ihre Bewohner Deutsche waren, deutsch sprach. Ganz ohne heikle Situationen ging es aber nicht ab. Zum Beispiel bei dem Lehrer Ulrichs. Es war mir bekannt, dass sich Ulrichs bereits stark zum Polentum hingezogen fühlte. In der Schule war Lehrer Ulrichs durch seine Polonisierungsbestrebungen bereits unliebsam aufgefallen. Mit einiger Spannung betrat ich die Wohnung Ulrichs am Vormittag des Zählungstages. Anwesend war nur Frau Ulrichs, ein Kleinkind lag im Kinderwagen. Ulrichs selbst war in der Schule. Es war für mich selbstverständlich, dass ich die Wohnung des deutschen Lehrers mit einem Gruß in deutscher Sprache betrat und mein Anliegen in unserer Muttersprache vortrug. Ich spürte, wie perplex Frau Ulrichs durch meinen Auftritt war. Wahrscheinlich hatte sie von ihrem Mann die Weisung, für die Volkszählung polnisch als Muttersprache anzugeben. Dennoch gab sie wahrheitsgemäß an, daß ihre Muttersprache und auch die ihres Mannes deutsch sei. Selbstverständlich empfand ich angesichts dieses Ergebnisses meiner Amtshandlung Genugtuung. Frau Ulrichs aber genoß von nun an meinen Respekt“ (Heike 1989, 76 f.). Offensichtlich ist Heike noch 58 Jahre nach dieser gelungenen Beeinflussung stolz auf das Gelingen der Manipulation. Gleichzeitig wird die Problematik der Kategorie „Muttersprache“ als Abgrenzungskriterium deutlich.

Soweit einige Hinweise, dass auch Sprachstatistiken nur begrenzt dazu taugen, die Zugehörigkeit zu einer Ethnie zu belegen (vgl. auch Jasper 1994).“ (Hansen 1996: 12 f.)

Dieses Beispiel Hansens macht deutlich, dass vorsichtig mit dem Begriff „Muttersprache“ etc. umgegangen werden muss. Hinzu kommt, dass nicht nur Migrantenkinder von der Norm des hochdeutschsprechenden Mittelschichtkindes abweichen, sondern auch die Kinder, die Dialekte, Soziolekte sprechen und zweisprachig, mehrsprachig etc. sind, und die nach dem „ius sanguis“ „unsere Kinder“ sind. Um deutlich zu zeigen, dass Einsprachigkeit und ethnische Homogenität auch zur Zeit des Deutschen Kaiserreichs eine Fiktion war, hier einige Zahlen, die exemplarisch die Wohnbevölkerung im Ruhrgebiet zeigen. Hierzu einige Angaben für drei Zeitpunkte zwischen 1890 und 1910:

Die Polen im Ruhrgebiet			
Von 100 der Bevölkerung waren Polen:			
	1890	1905	1910
Recklinghausen Stadt	5,1	20,8	23,1
Bochum Stadt	2,4	3,9	4,6
Bochum Land	2,7	11,3	9,0
Herne Stadt	15,2	13,6	21,6
Gelsenkirchen Stadt	6,9	9,5	8,9
Gelsenkirchen Land	7,1	14,1	17,7
Mühlheim/Ruhr Stadt	0,04	1,4	1,9
Essen Stadt	0,3	1,1	1,3
Essen Land	1,2	4,9	6,4
Quelle: Ludolf Maaß: „Deutsche Binnenwanderung mit besonderer Berücksichtigung des deutschen Wesens“; in „Staat und Volkstum“, 2. Bd., Berlin 1926, S. 357			

Anmerkung: Im Original als Polen bezeichnet, es bleibt unklar, ob damit sie Sprache oder eine Herkunftsregion gemeint ist; eine polnische Staatsangehörigkeit gibt es in diesem Zeitraum nicht. (Hansen 1996: 15)

Hansen belegt mit der folgenden Tabelle, dass auch die Wohnbevölkerung Preußens und des Deutschen Reiches weder ethnisch noch sprachlich homogen war, denn im Jahr 1905 sprachen 11,0 % der preußischen Untertanen eine andere „Muttersprache“ als Deutsch, ca. 8 % der Reichsbürger verfügten über eine andere „Muttersprache“:

Preußische Bürger bzw. Reichsbürger mit nicht-deutscher Muttersprache/ethnische Minderheiten		
	Preußen	
Muttersprache	absolut	%
Polnisch	3.325.717	8,92
Masurisch	248.185	0,66
Kaschubisch	72.544	0,19
Sorbisch (Wendisch)	63.143	0,17
Tschechisch/Märisch	103.282	0,28
Französisch (Wallonisch)	11.837	0,03
Dänisch	139.577	0,37
Litauisch	101.534	0,27
Friesisch	19.885	0,05
Einwohner insgesamt	37.293.324	100,00
Quelle: Broesicke, Max: Volkszählungsergebnisse von 1905 in Preußen. in: Zeitschrift des königlich preussischen statistischen Landesamtes XL VIII. Jahrgang 1908.		

(Hansen 1996: 16)

Außerdem zeigt Hansen, dass ethnische und sprachliche Heterogenität nicht allein ein Charakteristikum des historischen Deutschen Kaiserreichs war. Hansen zeigt dieses an der Auflistung sprachlicher Heterogenität, die aber unvollständig ist, in Europa auf:

„Länder- und Völkerkarte Europas
Prof. Dr. Dietrich Schäfer
Verlag und Druck: Dietrich Reimer (Ernst Vohsen) Berlin
Auflage, abgeschlossen Oktober 1917
Maßstab 1 : 4 000 000

Bevölkerung nach Staaten und Nationalitäten

Von den europäischen Staaten haben nur Dänemark, Luxemburg (Deutsche!), die Niederlande, Norwegen, Portugal und Schweden ganz einheitliche Bevölkerung, Norwegen und Schweden auch nur, wenn man die Lappen ihrer Nordbezirke unberücksichtigt lässt.

Zwei von den Großmächten (Großbritannien und Rußland) haben alle Angehörigen ihres Volkes innerhalb ihrer Herrschaftsgebiete vereinigt, von den minder mächtigen Staaten nur noch Norwegen, Portugal und Spanien, die allerdings nur, soweit Europa in Frage kommt.[7]

1. **Belgien**: 29 452 qkm. 7 423 724 E. (1910), darunter vlamisch sprechende 3 220 662, französisch 2 833 334, deutsch 31 415, zwei oder alle drei Sprachen 1 007 480, keine der drei Sprachen, wozu Taubstumme und Kinder unter zwei Jahren gerechnet sind, 330 833. Die Mehrsprachigen sind zum weitaus größeren Teile Vlamen und Deutsche, von der letzten Rubrik über die Hälfte Vlamen, so daß deren Gesamtzahl jetzt auf etwa 4,3, die der Wallonen auf etwa 3 Millionen, die der Deutschen auf reichlich 100 000 geschätzt werden kann.

2. **Bulgarien**:[8] 114 005 qkm. 4 766 913 E. (1910), darunter Bulgaren ca. 3 800 000, Türken über 500 000.

3. **Dänemark**: 38 969 qkm. 2 757 076 E. (1911).

4. **Deutsches Reich**: 540 857 qkm. 64 925 993 E. (1910), darunter Polen (einschließlich Masuren und Kassuben) 3 746 000, Franzosen 216 000, Dänen 142 000, Litauer 106 000.

5. **Frankreich**: 536 646 qkm. 39 602 258 E. (1911), darunter etwa 1 200 000 Bretonen, 350 000 Italiener (auf Corsica und in Nizza), 220 000 Basken, 150 000 Vlamen.

6. **Griechenland**: 120 063 qkm. 4 821 832 E., darunter Albanesen, Kutzowalachen, Bulgaren, Türken.

7. **Großbritannien und Irland**: 317 915 qkm. 45 370 530 E. (1911), davon in Irland 4 375 554. Die Zahl der gälisch und irisch Sprechenden läßt sich nicht genau angeben.

8. **Italien**: 286 682 qkm. 34 671 377 E. (1911), darunter in den „sieben“ und „dreizehn Gemeinden“ bei Verona und Vicenza, sowie am Monte Rosa deutsch Sprechende, im Friaul Furlaner und in den Tälern westlich von Saluzzo französisch, in Apulien griechisch Redende.

9. **Luxemburg**: 2586 qkm. 259 891 E. (1910).

10. **Montenegro**: 14 138 qkm. 435 000 E., darunter, besonders in den Erwerbungen von 1913, Albanesen.

11. **Niederlande**: 34 186 qkm. 5 858 175 E. (1909).

12. **Norwegen**: 322 909 qkm. 2 357 790 E. (1910).

13. **Österreich-Ungarn**: 676 615 qkm. 51 390 223 E. (1910).
    a. **Österreich**: (Reichsratsländer, Cisleithanien) 300 004 qkm. 28 571 934 E., darunter 9 950 000 Deutsche, 6 436 000 Tschechen, 4 968 000 Polen, 3 519 000 Ruthenen (Ukrainer) 1 253 000 Slowenen, 783 000 Serbokroaten,- 768 000 Italiener, 275 000 Rumänen.
    b. **Ungarn**: 325 411 qkm. 20 886 487 E., davon 10 050 000 Magyaren, 2 949 000 Rumänen, 2 037 000 Deutsche, 1 968 000 Slowaken, 1 833 000 Kroaten,1 006 000 Serben, 473 000 Ruthenen.
    c. **Bosnien und Herzegowina**: 51 200 qkm. 1 931 802 E., davon 1 764 000 Serbokroaten.

7 Die Angaben über Einwohnerzahlen berücksichtigen, soweit möglich, nur Zählungs-, nicht Berechnungsergebnisse.

8 Die Balkanstaaten, d. h. Bulgarien, Griechenland, Montenegro, Rumänien, Serbien, die Türkei in den Grenzen, wie sie sich nach dem Kriege 1912/13 festlegten. In allen diesen Staaten ist die Bevölkerungsmischung eine sehr bunte, so dass jeder von ihnen ansehnliche Minderheiten birgt, die kartographisch nicht zur Darstellung gelangen, auch numerisch nicht sicher erfasst werden können.

14. **Portugal**: 88 740 qkm. 5 547 708 E. (1911).
15. **Rumänien**: 139 693 qkm. 7 601 661 E. (1913), davon gegen 6 700 000 Rumänen.
16. **Rußland**: 22 360 096 qkm. 171 059 900 E. (1912), darunter 1897 (erste und letzte Nationalitätenzählung) bei einer Gesamtbevölkerung von 128 532 000:
    Großrussen 55 660 000, Ukrainer (Kleinrussen) 22 380 000, Weißrussen 5 880 000, Polen 7 930 000, Juden 5 060 000, finnischugrische Völker (Finnen, Mordwinen, Tscheremissen u. a.) 4 997 440, türkisch-tatarische Völker (dazu Turkmenen und Tschuwaschen) 4 450 000, Kirgisen 4 080 000, Tataren 3 730 000, georgische und kaukasische Völker 2 440 000, Deutsche 1 790 000, Litauer und Schmuden 1 650 000, Letten 1 430 000, Baschkiren 1 320 000, Armenier 1 170 000, Rumänen 1 120 000, Esten 1 000 000, Kalmücken 480 000, Schweden 403 000.
    Kongresspolen allein 114 182 qkm. 12 776 100 E. (1912), davon 1897 bei einer Gesamtbevölkerung von 9 402 300: Polen 6 755 000, Juden 1 267 000, Deutsche 407 500, Kleinrussen (besonders in den Gouvernements Cholm und Lublin) 320 000, Litauer (im Gouv. Suwalki) 305 000.
17. **Finnland**: 373 604 qkm. 3 140 100 E. (1912), davon 1908 bei einer Gesamtbevölkerung von 3 012 849: Finnen 2 612 140, Schweden 388 660.
18. **Schweden**: 448 091 qkm. 5 638 583 E.
19. **Schweiz**: 41 928 qkm. 3 765 123 E. (1910), davon Deutsche 2 599 000, Franzosen 796 000, Italiener 301 000, Romanen 40 000.
20. **Serbien**: 87 303 qkm. 4 452 022 E. (1910) für Serbien in den Grenzen von 1913, sonst Schätzung), wohl zur Hälfte Bulgaren, Albanesen, Rumänen, Türken.
21. **Spanien**: 504 592 qkm. 19 503 068 E. (1910), darunter gegen 500 000 Basken.
22. **Türkei**: In Europa 28 180 qkm. Mit 1 891 000 E., in Asien 1 766 800 qkm mit 19 710 000 E., darunter Türken, Syrer, Araber, Kurden, Tscherkessen, Griechen, Armenier etc., deren Anteil an der Bevölkerung sich nicht ziffernmäßig festlegen lässt.

Es gibt in Europa in ungefähren Zahlen Millionen: Russen (Groß-, Klein- und Weißrussen) 84, Deutsche 78, Engländer, Schotten und Irländer 45, Franzosen 42,6, Italiener 36, Spanier 19, Polen 17, Rumänen 12, Niederländer 10, Magyaren 10, Serbokroaten 8, Tschechen 6,5, Schweden 6, Portugiesen 5,5, Griechen 5-6, Bulgaren 5-6, Finnen 5, Tataren 4-5, Ruthenen 4, Dänen 2,9, Georgier und Kaukasier 2,5, Norweger 2,4 Slowaken 2, Türken 2, Albanesen 2, Litauer 2, Letten 1,7, Slowenen 1,2, Esten 1, Romanen, Ladiner und Furlaner 0,2 Millionen.

Anmerkung 1:
Zeitpunkt und Art der Darstellung lassen auf eine politische Absicht des Autors schließen. Ganz offenbar schätzte der Autor eine „einheitliche Bevölkerung“ und hob hervor, dass nur „zwei von den Großmächten ... alle Angehörigen ihres Volkes innerhalb ihrer Herrschaftsgebiete vereinigt“ haben. Hieraus könnte man – und wurde damals – die Forderung nach anderen Grenzen stellen.

Anmerkung 2:
Dem Autor gelten alle Luxemburger als Deutsche, für das Deutsche Reich werden z. B. keine Sorben oder Friesen angegeben, in den Niederlanden fehlen ebenso die Friesen, für Spanien wird nicht zwischen kastilisch und katalanisch sprechenden Einwohnern unterschieden – kurz: die Aufstellung berücksichtigt nur einen Teil ethnischer und sprachlicher Vielfalt.“ (Hansen 1996: 19 ff.)

Diese Auflistung verdeutlicht, dass zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts durchaus eine Wahrnehmung für die Heterogenität der Bevölkerung vorhanden war.

Nach Hansen haben weder die Flurbereinigung, unter dem Deckmantel des Selbstbestimmungsrecht der Völker, noch die Bevölkerungsverschiebungen ethnisch und sprachlich homogene Nationalstaaten hervorgebracht. So betont Hansen, dass ethnische

Homogenität, werde sie am Merkmal Sprache gemessen, weder in der Bundesrepublik Deutschland noch in den meisten anderen europäischen Staaten vorzufinden sei.

Sprachliche Vielfalt in Deutschland Anfang des 21. Jahrhunderts

Ausländische Bevölkerung nach Geburtsland am 31.12.2004			
Land der Staatsangehörigkeit	**Insgesamt**	**Land der Staatsangehörigkeit**	**Insgesamt**
Europa		Norwegen	6251
Belgien	21791	Rumänien	73365
Dänemark	17965	Russische Föderation	178616
Estland	3775	Schweiz	35441
Finnland	13110	Türkei	1764318
Frankreich	100464	Ukraine	128110
Griechenland	315989	Übriges Europa	43039
Irland	9989	**Europa zusammen**	**5340344**
Italien	548194		
Lettland	8844	**Außereuropäische Staaten**	**1316203**
Litauen	14713	**Afrika**	
Luxemburg	6841	Algerien	14480
Malta	332	Ghana	20636
Niederlande	114087	Marokko	73027
Österreich	174047	Tunesien	22429
Polen	292109	**Afrika zusammen**	**276973**
Portugal	116730	**Amerika**	
Schweden	16172	Argentinien	4725
Slowakei	20244	Vereinigte Staaten	96642
Slowenien	21034	**Amerika zusammen**	**202925**
Spanien	108276	**Asien**	
Tschechische Republik	30301	Afghanistan	57933
Ungarn	47808	China	71639
Vereinigtes Königreich	95909	Indien	38935
Zypern	788	Iran, Islam. Republik	65187
EU-Staaten	**2108010**	Libanon	40908
		Pakistan	30892
Albanien	10449	Sri Lanka	34966
Bosnien und Herzegowina	155973	Vietnam	83526
Bulgarien	39167	**Asien zusammen**	**826504**
Ehem. Jugoslawien(1)	381563		
Serbien und Montenegro (2)	125765	Staatenlos	13504
Kroatien	229172	Ungeklärt und ohne Angabe	47064
Mazedonien	61105	**Insgesamt**	**6717115**

Quelle: Statistisches Bundesamt 2005 (http://www.destatis.de/basis/d/bevoe/bevoetab10.php in Hansen 2005a: 33)

1 Von 1993 bis 2003 Gebiet von Serbien/Montenegro; einschl. Personen, die seit 1993 keinem anderen der Nachfolgestaaten zugeordnet werden konnten.
2 Bundesrepublik Jugoslawien (bis einschl. 2003 geführt unter Ehem. Jugoslawien); siehe auch Ehem. Jugoslawien

Es sei angemerkt, dass durch die Tabelle nicht deutlich wird, welche Varietät der Sprachen, d. h. welchen Dialekt, welchen Soziolekt etc. „die ausländische Bevölkerung“

spricht. Durch die Berücksichtigung dieser Aspekte, würde eine noch größere Vielfalt sichtbar werden.

Gogolin zeigt die sprachliche Vielfalt der Kinder in Deutschland durch eine Fallstudie auf, bei der ein Stadtviertel der Großstadt Hamburg untersucht wurde. Dabei wurde beobachtet, wie Kinder im Grundschulalter ihren sprachlichen Lebensraum gestalten. Nach den Angaben Gogolins entspricht die untersuchte Primarschule mit ihrem Anteil von Einwanderungskindern an ihrer Schülerschaft, der konstant bei 50 % liegt, dem Durchschnitt des Pflichtschulbereichs des innerstädtischen Hamburg. Die Zusammensetzung der Schülerschaft gleicht vielen Schulen: bis Mitte der 80er Jahre kamen die eingewanderten Kinder fast ausschließlich aus türkischen Familien, seit Anfang der 90er Jahre sind mehr als 15 Nationalitäten und mehr als 20 Sprachen vertreten.

„Im Schuljahr 1990/91 waren an der untersuchten Schule 82 Kinder deutscher Staatsangehörigkeit vertreten; außerdem 47 Schüler und Schülerinnen mit türkischem, neun mit jugoslawischem, je vier mit griechischem oder portugisiesischem, drei mit italienischem sowie je ein Kind mit ghanaischem, afghanischem, iranischem marokkanischem oder peruanischem Paß. Hinzu kamen drei Kinder polnischer Herkunft mit deutscher Staatsangehörigkeit. Im Schuljahr 1991/92 stellte sich die Situation wie folgt dar: Neben 99 Kindern deutscher Staatsangehörigkeit waren 50 Kinder türkischer Herkunft, 11 Kinder aus Staaten des ehemaligen Jugoslawien, sechs portugiesische, vier italienische, je zwei tunesische, afghanische, ghanaische und griechische sowie je ein marokkanisches und albanisches Kind vertreten. Hinzu kamen je vier Kinder russischer und polnischer sowie ein Kind rumänischer Herkunft, aber deutscher Staatsangehörigkeit (weitere Details in *Gogolin* 1994, Kap. 4).“ (Gogolin 1995: 483)

Bei der Fallstudie lag der Fokus auf der Gestaltung des Sprachraums durch die Kinder, innerhalb und außerhalb der Schule. Es wurden durch „Stadtspaziergänge“ und Schulhofbeobachtungen, über einen Zeitraum von ca. drei Monaten, mehr als 200 Kindergruppen sprachlich identifiziert; drei Viertel der Gruppen wiesen eine sprachliche Heterogenität auf (vgl. Gogolin/Neumann 1994). Das Deutsche sei in vielen Fällen die „lingua franca“ gewesen, aber viele verschiedene Sprachen hätten die alltägliche Kommunikation beeinflusst. So berichten Gogolin/Neumann, dass viele Kinder zum Beispiel türkisch gezählt, italienisch gegrüßt oder polnische Zungenbrecher oder portugiesische Kinderreime beherrscht hätten (vgl. Gogolin 1995: 483).

Nach Gogolin gibt es durch die Umstände der gesellschaftlichen Sprachenvielfalt verschiedene Konstellationen der individuellen sprachlichen Entwicklung. Gogolin beschreibt einen Typus, der das Kennzeichen „lebensweltliche Zweisprachigkeit“ aufweist. Die Sprecher dieses Typus sind Angehörige der Minderheit, die persönliche Primärerfahrungen mit zwei oder mehr Sprachen gemacht haben. Sie sind durch ihre Lebensumstände gezwungen, Mittel aus beiden Sprachen mehr oder weniger zu beherr-

schen. Der andere Typus lässt sich den vorläufig sesshaften Angehörigen, der Majorität, zuordnen. Obwohl viele der „Sesshaften“ ihre Lebenswelt einsprachig gestalten, machen sie aber, durch die sprachliche Vielfalt ihrer Lebenswelt, sprachliche Sekundärerfahrungen (vgl. Gogolin 1995: 486).

> „Sprachliche Heterogenität müßte zum einen als allgemeine Grundbedingung des sprachlichen Lehrens und Lernens überhaupt aufgefaßt werden. Zum anderen müßte sie in den Zielen [...] [von] Bildung Berücksichtigung finden: Die allgemeine sprachliche Bildung [...] müßte ihren Beitrag dazu leisten, daß die Menschen in den Einwanderungsgesellschaften zum selbstbestimmten, zivilen sprachlichen Handeln unter den Umständen von sprachlicher Vielfalt imstande sind. Eine Voraussetzung dafür wäre, daß eine Sprachausbildung auch in den Sprachen der Minderheiten gewährt würde, damit sich das lebensweltlich erworbene Sprachkönnen weiter entfalten kann. Dies aber setzt voraus, daß in der deutschen Gesellschaft [...] das Selbstverständnis allmählich überwunden wird, eigentlich sei Einsprachigkeit der individuelle und gesellschaftliche ‚Normalfall‘.“ (Gogolin 1995: 487)

Trotz dieser gezeigten sprachlichen Heterogenität wird immer noch von Vielen davon ausgegangen, dass in dem nach dem nationalstaatlichen Prinzip geordneten Europa in jedem Nationalstaat genau eine Nation mit einer gemeinsamen Sprache lebt.

5.4 Nationalsprachen trotz sprachlicher Vielfalt

Um das Selbstverständnis, dass gesellschaftliche Einsprachigkeit der individuelle und gesellschaftliche Normalfall ist, zu überwinden, muss der Frage nachgegangen werden, warum und wie, trotz sprachlicher Heterogenität, die Fiktion „eine Nation – eine Sprache“ entstanden ist und gebraucht wird. Um diese Frage zu klären, wird auf die historischen und gesellschaftlichen Entwicklungen hinsichtlich Sprache eingegangen. Es soll aufgezeigt werden, dass Sprachen nicht neutral behandelt werden, sondern schon immer eine entscheidende, machtpolitische Rolle gespielt haben und spielen:

Nach Kremnitz gibt es verschiedene Möglichkeiten der Festlegung von [machtpolitischen] Positionen von Sprachen:

Es gibt durchaus die Möglichkeit der symmetrischen institutionellen Organisation (Kooffizialität) von Sprachen in einem Gebiet, d. h. in einem Territorium sind zwei oder mehr Sprachen gleichgestellt. Diese offizielle Gleichstellung kann aber eine gesellschaftliche Asymmetrie nicht verhindern. Auch solche Sprachen, denen genau derselbe Status zukommt, können eine unterschiedliche Wertung ihres Prestige und ihres Status erfahren. Ein Beispiel, das Kremnitz anführt, ist die Schweiz, die zwar offiziell drei gleichberechtigte Sprachen hat, aber diese Gleichberechtigung ist in der Praxis nicht so vorzufinden. Nach Kremnitz kann die Symmetrie immer nur auf ein definiertes Territo-

rium bezogen sein. So sind zwar im autonomen Katalonien, in Valencia und auf den Balearen, das Katalanische und das Kastilische in einer (nahezu) symmetrischen Situation, nicht jedoch im übrigen spanischen Staat, wo das Katalanische keinerlei Rechte genießt. Eine weitere Begrenzung der Symmetrie liegt dann vor, wenn Bürger sich zu Sprechern einer bestimmten Sprache bekennen müssen und dann auf die Verwendung im öffentlichen Leben bestehen können.

Neben der symmetrischen institutionellen Organisation, gibt es auch die asymmetrische institutionelle Organisation. Kremnitz unterscheidet verschiedene Fälle dieser Form:

Zunächst gibt es die Möglichkeit der Duldung und Förderung anderer Sprachen. Dieser Fall tritt ein, wenn ein Staat anderssprachige Gruppen anerkennt und in ihrem Sprachgebrauch unterstützt und fördert. Eine andere Möglichkeit ist das Ignorieren dieser anderssprachigen Gruppen. Diese Gruppen müssen dann zur Integration in diese Gesellschaft zweisprachig sein. Das betrifft, neben den autochthonen Gruppe der Sinti und Roma, alle Zuwanderergruppen.

Diese Ignorierung könne in letzter Konsequenz schnell zu Verfolgung von Minderheiten führen (vgl. Kremnitz 2005: 29 f.).

Die Entwicklung von Nationalsprachen steht in engem Zusammenhang mit der Entwicklung von Nationalstaaten. Der Begriff „Nation“ hat seinen Ursprung in dem lateinischen Verb „nasci“ (geboren werden) und das lateinische Wort „natio“ bedeutet Geburt „Natio“ ist der Name der Göttin der Geburtshilfe und außerdem ein Begriff für Art, Rasse oder Menschenschlag. Das Wort „natio“ hat, wie im folgenden Zitat gezeigt wird, aber auch eine negative Färbung:

„Wie dem Grimm‘schen Wörterbuch zu entnehmen ist, bedeutet in der Altmark, im Leipziger und im Baseler Raum natio so viel wie Gelichter und Lumpenpack.“ (Estel 1993: 11 zit. nach Wenning 2005: 56)

Im Spätmittelalter wird mit dem Begriff die Herkunft einer Einzelperson verbunden, damit kann ein Territorium, eine Landes- oder Stadtzugehörigkeit als Herkunft bezeichnet werden. An manchen Universitäten werden die Studenten in verschiedene Landsmannschaften, den nationes, gegliedert.

Dieser landsmannschaftliche Gebrauch des Begriffs lässt sich als Fortsetzung noch 1776 in Adelungs Deutschem Wörterbuch finden:

„Nation, die eingeborenen Einwohner eines Landes, so fern sie einen gemeinschaftlichen Ursprung haben, eine gemeinsame Sprache reden, und in engerem Sinne auch durch eine

ausgezeichnete Denk- und Handlungsweise oder den Nationalgeist sich von anderen Völkerschaften unterscheiden, sie mögen übrigens einen einzigen Staat ausmachen, oder in mehrere verteilt sein.“ (Kremnitz 2005: 72)

Schon im Spätmittelalter, aber wesentlich in der beginnenden Neuzeit, erhält der Begriff „natio“ eine politische Bedeutung. Diese Entwicklung hat wahrscheinlich im dreizehnten Jahrhundert in England begonnen und hat sich dann später in den französisch beherrschten Gebieten fortgesetzt, um sich dann in ganz Europa auszubreiten. Der Titel „Heiliges Römisches Reich Deutscher Nation“ wurde zum ersten Mal im Jahre 1474 gebraucht. Im vormodernen Nationverständnis wird mit der Nation aber nicht ein Staat bezeichnet, sondern es sind vielmehr nur die Regierenden gemeint und Montesquieu sagte noch in der Mitte des 18. Jahrhunderts, dass sich in den „etats generaux“ „die Nation, das heißt alle Adligen und die Bischöfe“ versammeln würden (vgl. Kremnitz 2005: 72). Der Begriff „deutsche Nation“ stand bei seiner ersten Verwendung im Jahre 1438 für alle weltlichen und geistlichen Reichsfürsten und die Reichsstädte. Das zeigt die Eliteorientierung als Grundlage des Nationverständnisses in dieser Zeit. Im 18. Jahrhundert zählten die Ungebildeten, also das Volk, nicht zu der Nation, mit Nation waren vielmehr die Gebildeten gemeint. Das führte auch dazu, dass sich die Herrschenden, über Grenzen hinweg als eine Nation fühlten, waren sie doch untereinander durch denselben Sprachgebrauch wesentlich verbundener als mit den Mitgliedern der beherrschten Bevölkerung. Für die Herrschenden war zu dieser Zeit die Heterogenität ihrer Bevölkerung uninteressant. Das sollte sich aber mit der Entstehung von moderneren Nationen verändern. Als entscheidende Wende vom vormodernen Nationbegriff zum moderneren Nationbegriff steht die französische Revolution von 1789. Durch die Revolution sollte die ständische Ordnung abgeschafft werden und das Volk sollte als Souverän die Macht übernehmen. Damit sollte die bisher gottgegebene Herrschaftsordnung abgeschafft werden und die freien Bürger sollten an der Macht teilhaben, denn diese neue Nation basierte auf dem Prinzip der Brüderlichkeit und vor allem der Gleichheit. Die neue Herrschaftsordnung hatte wesentliche Konsequenzen, denn nun mussten die Bürger zu gleichen, also homogenen Bürgern eines Staats werden. Dies ist eine grundsätzliche ideologische Veränderung im Gegensatz zu den absolutistischen Staaten. Die Gleichsetzung von Nation und Staat zeigte sich auch hinsichtlich der Sprachpolitik, denn die Herrschenden waren nun darauf angewiesen, im Gegensatz zur vormodernen Nation, in Kontakt mit den Bürgern zu treten:

„Das bedeutet, dass die Regierenden mit den Regierten in Kontakt treten müssen, Rechenschaft über ihr Handeln ablegen und Zustimmung dafür erheischen. Theoretisch würde es

auch bedeuten, dass sich die Regierten jederzeit artikulieren können, dieser Aspekt ist jedoch in der Praxis zurückgetreten. Sehr viel deutlicher als in den früheren Herrschaftsformen wird Regieren zum Kommunikationsprozess, der zwar sicher auch nicht annährend symmetrisch ist, der es aber für jede Regierung wünschenswert erscheinen lässt, möglichst umfassend in Kontakt mit den Regierten zu treten, um ihr Tun darzustellen und dafür Zustimmung zu suchen. Erneut gewinnt Sprache für Herrschaft an Bedeutung." (Kremnitz 2005: 73)

Bei der Durchsetzung der Revolution war die Vielsprachigkeit Frankreichs ein grundlegendes Problem für die Revolutionäre, denn sie konnten so schlecht mit dem „Volk" in Kontakt treten. Im Süden Frankreichs wurde zur Zeit der Revolution Okzitanisch, Katalanisch und Baskisch gesprochen, in der Bretagne mit ihren westlichen Teilen wurde Bretonisch gesprochen, im Elsaß und Lothringen fand man Deutsch als Sprache und auf Korsika wurde italienisch gesprochen. Außerdem waren bis zum 18. Jahrhundert die Sprachvarietät der „langue d'oil" von Pfarrbezirk zu Pfarrbezirk verschieden und nur selten stimmten die Sprachvarietäten mit den Grenzen der Verwaltungs- und Pfarrbezirke überein. Die Dialekte des Französischen wiesen zum Teil Charakteristika von Sprachen auf, da sie in notariellen Urkunden, Gemeinderatsbeschlüssen etc. gebraucht wurden. Sie wurden erst nach und nach von der allgemeinen Sprache, die aus Paris von den Gebildeten stammte, die dann zur offiziellen Sprache erhoben wurde, verdrängt. Auf der anderen Seite bedeutete das, dass die vom offiziellen Sprachgebrauch abweichenden Sprachvarietäten, die oft von den Bauern gebraucht wurden, zum „patois", der negativ als unverständliche Sprache definiert wurde, erklärt wurde (vgl. Kremnitz 2005: 74).

Für Bourdieu gehört die Durchsetzung der legitimen Sprache gegen Idiome und Patois zu den politischen Strategien, mit denen die Errungenschaften der Revolution auf Dauer verankert werden sollten. Denn Condillacs Sprachtheorie, bei der die Sprache zur Methode wurde, habe es erlaubt, revolutionäre Sprache mit revolutionärem Leben gleichzusetzen.

„Die Sprache zu erneuern, sie vom Sprachgebrauch der alten Gesellschaft zu reinigen und, derart gereinigt, für verbindlich zu erklären, bedeutet, ein Denken für verbindlich zu erklären, das seinerseits geläutert und gereinigt ist." (Bourdieu 1990: 24)

Bourdieu hält es für naiv, wenn man allein daran glauben würde, dass die sprachliche Vereinheitlichung nur auf die technischen Erfordernisse der Kommunikation zurückgehe, vielmehr sei es nicht nur darum gegangen, zu kommunizieren, sondern auch darum, eine neue Sprache der Macht zu manifestieren, um damit auch die sozialen Vorstellungen der neuen Gesellschaft zu vermitteln.

„Erst als die völlig neuen Gebräuche und Funktionen in Erscheinung treten, die mit der Konstituierung der Nation einhergehen, dieser völlig abstrakten und nur rechtlich begrün-

deten sozialen Gruppe, wird die Hochsprache – unpersönlich und anonym wie die offiziellen Verwendungen, für die sie bestimmt ist – und damit die Arbeit der Normierung der Produkte der sprachliche Habitus eine Notwendigkeit.“ (Bourdieu 1990: 24)

Durch die neue Situation entstand zum Teil ein Bilinguismus, denn die Mitglieder der unteren Klassen wie die Bauern, sprachen oft die nun so genannten Dialekte, während die Mitglieder des Adels, Kaufleute aus dem Bürgertum und in erster Linie die gebildeten Kleinbürger öfter den nun als legitim erklärten Sprachgebrauch erlernten und verwendeten. Den Angehörigen des lokalen Bürgertums wie Pfarrern, Ärzten und Lehrern kam eine „Vermittlerfunktion“ zu, bei der sie an gesellschaftlichem Ansehen gewannen, da sie sowohl die Mundart als auch den nun gewünschten Sprachgebrauch beherrschten.

Bei diesem Prozess der Legitimierung und Durchsetzung des neuen Sprachgebrauchs hatte das Bildungssystem eine entscheidende Funktion, denn es sollte ein gemeinschaftliches Bewusstsein der neuen Nation herstellen:

> „Täglich arbeitet er (der Lehrer) kraft seines Amtes an jenem Vermögen, das den Ausdruck jedweden Gedankens oder Gefühls gestattet: an der Sprache. Kinder, die diese Sprache kaum kennen oder gar Dialekt und Patois sprechen, lehrt er die eine und einzige, klare und geregelte Sprache und weckt bei ihnen eben damit ganz natürlich die Neigung, die Dinge gleich zu sehen und zu empfinden; so arbeitet er am Aufbau des gemeinsamen Bewußtseins einer ganzen Nation.“ (Bourdieu 1990: 25)

Das Bildungssystem hat einen wichtigen Beitrag zur Durchsetzung der Nationalsprache geleistet, indem dort die vom legitimen Sprachgebrauch abweichenden Mundarten gezielt abgewertet wurden. Kremnitz verweist darauf, dass es auch neben der Schule andere Wege der Alphabetesierung gegeben habe und dass diese Wege auch heute noch Praxis seien. Allerdings haben diese Sprachen einen anderen gesellschaftlichen Wert als Sprachen, die es „wert“ sind, im Erziehungssystem berücksichtigt zu werden. So hatte das Okzitanische in Frankreich noch einen wesentlich höheren Stellenwert zu der Zeit, als nur kleine Gruppen mit dem Bildungssystem in Berührung kamen als heute, wo jedes Kind in Frankreich in der Schule das „richtige“ Französisch lernt (vgl. Kremnitz 2005: 46 f.). Nach Bourdieu arbeiteten aber die Inhaber der nun unerwünschten Sprachvarietät selbst an der Entwertung mit, da sie glaubten, nur durch den Gebrauch der legitimen Sprache, zum Beispiel in den schwach industrialisierten Regionen, Arbeit zu erlangen. Gerade die Eltern, die die „Dialekte“ sprachen, versuchten ihren Kindern den neuen Sprachgebrauch der Schule nahe zu legen, weil sie für sie dadurch eine bessere Zukunft erhofften. Es waren gerade die Frauen, die schnell versuchten das neue „Französisch“ zu erlernen, damit sie ihren Wert auf dem Heiratsmarkt erhöhten und sich durch eine Heirat einen sozialen Aufstieg versprachen (vgl. Bourdieu 1990: 26 f.).

Bourdieu verweist auf einen wichtigen Aspekt für die Durchsetzung der offiziellen Sprache, denn die Anerkennung der Legitimität der offiziellen Sprache habe mit einem freiwilligen und widerrufbaren Glaubensbekenntnis ebenso wenig etwas zu tun, wie mit einem bewussten Akt der Anerkennung der „Norm". Denn das Besondere an der symbolischen Herrschaft sei eben, dass diese auf eine Haltung der Beherrschten treffe, die mit den Kategorien von Freiheit und Zwang nicht zu beschreiben seien. Bourdieu bezieht sich hier auf den im ersten Kapitel eingeführten Begriff des „Habitus", der dazu führt, dass der Sprachgebrauch eben ohne Zwang unbewusst übernommen wird. Die Einschüchterung durch symbolische Herrschaft erfolge durch die Beziehung, die zwischen einer einschüchternden Situation oder einschüchternden Person gegenüber einer eingeschüchterten Person besteht. Die Struktur der Beziehung ist für Bourdieu ein Abbild der gesamten sozialen Struktur. Durch unscheinbare Gesten beim Sprechen, Sprachpausen im richtigen Moment etc., wird durch den sprachlichen Habitus die Beziehung zwischen einer einschüchternden und einer eingeschüchterten Person bestimmt (vgl. Bourdieu 1990: 27 f.).

> „Die über Dinge und Personen wirkende Suggestivkraft, die dem Kind nicht (als Befehl) sagt, was es tun soll, sondern was es ist, und es damit nachhaltig dazu bringt, das zu werden, was es werden soll – sie ist die Voraussetzung dafür, daß später alle Arten von symbolischer Macht einen für diese Wirkung empfänglichen Habitus erfolgreich beeinflussen können. Das Verhältnis zwischen zwei Menschen kann so beschaffen sein, daß bereits das Erscheinen des einen genügt, um beim anderen zwangsläufig – ohne daß dies gewollt oder gar befohlen wird – zu einer Definition der Situation und seiner eigenen Verfassung (z. B. ‚eingeschüchtert') zu führen, die, da sie nicht einmal offen ausgesprochen werden muß, nur um so absoluter und unumstößlicher ist." (Bourdieu 1990: 28 f.)

Die Durchsetzung der legitimen Sprache, die die Sprache der Herrschenden war, führte also nun dazu, dass alle anderen Sprachpraxen an dieser Sprache gemessen wurden und nach Bourdieu in die Hölle der von den Schulmeistern geahndeten „landschaftlich gebundenen Redeweisen", „falschen Redewendungen" und „Aussprachefehlern" verstoßen wurden. Damit wurde in dieser Hierarchie der Sprachen das System sozialer Ungleichheit verdeutlicht und verfestigt. Die Unterschiede der verschiedenen Sprachformen sind also nicht nur rein sprachwissenschaftlich auf die Unterschiede der Grammatik, Syntax etc. zu beschränken, die Unterschiede zeigen aus soziologischer Sicht ein Machtgefälle, das soziale Ungleichheit widerspiegelt (vgl. Bourdieu 1990: 30 f.).

Für Bourdieu bedeutet sprechen, sich einen der Sprachstile anzueignen, der bereits vorhanden ist und in der Hierarchie der Sprachstile, die ein Abbild der Hierarchie der entsprechenden sozialen Gruppen ist, eingeordnet ist. Es reicht auch nicht, die Grammatikalität einer Sprache perfekt zu beherrschen, um gehört zu werden, vielmehr geht es

darum, wie man die Sprache habituell gebraucht, damit man gehört wird, denn Sprecher ohne legitime Sprachkompetenz seien in Wirklichkeit von den sozialen Welten, in denen von dieser Kompetenz ausgegangen wird, ausgeschlossen oder sogar dazu verurteilt zu schweigen (vgl. Bourdieu 1990: 32).

> „Nicht die im biologischen Erbgut angelegte *universelle, also ihrem Wesen nach nicht – distinktive* Sprachfähigkeit ist also selten, sondern diejenige Sprachkompetenz, die man braucht, um die vom sozialen Erbe abhängige legitime Sprache zu sprechen, die die sozialen Unterschiede in die genuin symbolische Logik der differentiellen Unterschiede oder, mit einem Wort in die Logik der Distinktion übersetzt." (Bourdieu 1990: 32)

Der Distinktionsprofit für eine Sprachvarietät ergibt sich nach Bourdieus Auffassung auch nur daraus, dass nicht alle die gleichen Chancen zu ihrem Zugang erhalten und der Zugang wiederum an die Position im sozialen System geknüpft ist. Eine Sprachvarietät wird außerdem erst zu Sprachkapital, wenn diese Sprachvarietät eng an andere, von Bourdieu definierte Kapitalsorten (zum Beispiel an ökonomisches, soziales, kulturelles Kapital), geknüpft ist, bzw. durch die Konfiguration der anderen Kapitalsorten als legitime Sprache durchgesetzt werden kann. Es konnte somit nicht irgendeine Sprache zur Nationalsprache werden, sondern es war natürlich die Sprache der Herrschenden, die zur legitimen Sprache erhoben wurde (vgl. Bourdieu 1990: 32 ff.).

In Deutschland verlief die Entwicklung des Deutschen anders als die des Französischen in Frankreich. Deutsch ist im Gegensatz zu Französisch keine romanische, sondern eine germanische Sprache, die nicht aus dem Latein stammt. Sie hatte nach den Angaben Wennings in der Frühzeit keine lateinische Schriftform, sondern diente vielmehr als „Übersetzungssprache" und wurde deswegen sehr früh verschriftlicht. Im 6./7. Jahrhundert wurde das Althochdeutsch zwar schon geschrieben, aber Wenning betont, dass man für diese Zeit noch nicht von einer einheitlichen Schriftform ausgehen könne. Denn es gab, neben dem Althochdeutsch, auch mittelhochdeutsche Texte, die sich aber wiederum untereinander, genau wie die althochdeutschen Texte, durch verschiedene Dialekte unterschieden. Außerdem existierten parallel dazu alt- und mittelniederdeutsche Texte, die deutliche Unterschiede zu den hochdeutschen Texten aufwiesen. Zunächst fand eine Verdrängung des Niederdeutschen als Schriftsprache durch das Hochdeutsch nach Norden statt, wo dann das Niederdeutsche wiederum das Friesische als Schriftsprache verdrängte. Vor der Entdeckung des Buchdrucks und der Reformation existierten verschiedene Urkunden mit Kanzleisprachen, wobei das Hochdeutsche als südöstliche Varietät, als dominante Varietät auftrat. Durch die Reformation wurde die Bedeutung der ostmitteldeutschen Varietät der Schriftsprache verstärkt, die als Schwerpunktverlagerung bis

ins 18. Jahrhundert von Bedeutung war. Durch den Buchdruck ergab sich aber auch eine praktische Konsequenz, denn die Drucker waren bemüht, eine Einheitlichkeit zu schaffen, um die Texte weiträumig verständlich zu machen. Nach den Angaben Wennings wurde für diese Zeit von fünf Druckersprachen ausgegangen. Für das 17. Jahrhundert lässt sich eine Zweiteilung in das ostmitteldeutsche und niederdeutsche Gebiet feststellen, bei der sich das Ostmitteldeutsch als Schriftsprache und zum Teil als Umgangssprache weiterentwickelte, und ein süddeutsches Gebiet mit seinen eigenen Varietäten (vgl. Wenning 2005: 74).

Obwohl ein Rückgang des Lateins zu beobachten war, spielte es neben einer umfangreichen lateinischen Literatur als Sprache der Wissenschaft und des Unterrichts, noch eine entscheidende Rolle; noch im 17. Jahrhundert schienen die lateinischen Drucke die in der deutschen Sprache zu überwiegen. Erst am Ende des 17. Jahrhunderts überwiegen die Drucke in der deutschen Sprache. Interessanterweise gewann parallel zu dieser Entwicklung das Französisch, besonders an den Höfen, an Bedeutung, denn Friedrich II. von Preußen zum Beispiel lehnte das Deutsche als Schriftsprache und besonders als Literatursprache ab. Das Deutsche dagegen gewann an den Höfen Osteuropas wie in Russland, an Gewicht. Erst die Aufklärer stellten in der Region des späteren Deutschlands eine gewisse schriftsprachliche Einheit, auf der Grundlage der ostmitteldeutschen Sprache, her. Es gab aber lange Zeit keine bindende, grammatikalische Normierung. Als Schriftsprache war das Hochdeutsch ab diesem Zeitpunkt wesentlicher als das Niederdeutsche, das Friesische, das Sorbische und das Preußische. Das Preußische ging ab dem 18. Jahrhundert gänzlich verloren (vgl. Wenning 2005: 75 f.).

„Für die Mitte des 18. Jahrhunderts kann im Gebiet des späteren Deutschlands von einer alle Bewohner umfassende Sprach*gemeinschaft*, wie Max Weber sie für diese Zeit sieht, selbst in der Schriftsprache noch nicht die Rede sein.“ (Wenning 2005: 76)

Hansen zeigt an dem besonderen Fall von Schleswig die in der Mitte des 19. Jahrhunderts herrschende, sprachliche Heterogenität differenziert auf. Im Jahr 1849 war Schleswig noch Teil des dänischen Königreichs, es gehörte erst seit dem Krieg von 1864 zu Preußen.

Sprecher/innen der Amtssprache in Schleswig 1849

Amtssprache	Anzahl	Prozent der Gesamtzahl
Deutsch	217.112	59,8
Dänisch	120.533	33,2
Deutsch und Dänisch	24.933	6,9
Holländisch	200	0,05
Gesamtzahl	362.900	100

(Quelle: Biernatzki 1849 in Wenning 2005: 118)

Deutschland, also zu dieser Zeit Preußen, wies keine sprachliche Homogenität auf. Auch hier stand zu Beginn der Einführung einer gemeinsame Sprache zunächst, wie in Frankreich, eine emanzipatorische Idee. Gogolin macht diese Idee am Beispiel von Adolf Diesterwegs bürgerlichen Reformvorstellungen deutlich:

„Das Rahmenwerk theoretischer Begründungen für sprachlichen Unterricht, das Diesterweg geliefert hatte, entsprach dem neuen Bildungsverständnis der progressiven Kräfte seiner Zeit, deren soziales Leitbild die bürgerliche Gesellschaft war. *Sprachliche Homogenisierung fungierte als Modus der Modernisierung des Bildungswesens.* Bildung im Sinne der Entfaltung intellektueller Fähigkeiten wurde unmittelbar an den Unterricht im Deutschen geknüpft; [...].“ (Wenning 2005: 117)

Zunächst ging es als emanzipatorisches Ziel darum, jedem den Zugang zur Bildung zu ermöglichen, indem die Sprache der Gebildeten gesprochen werden konnte. Durch diese Idee war aber nun nur derjenige gebildet, der in der Lage war, Hochdeutsch zu sprechen:

„Der Gebildete nämlich läßt die Mundart hinter sich; er verfügt über eine *hochdeutsche* Sprache und versteht es, in dieser sein Interesse zu artikulieren.“ (Gogolin 1991: 45; Hervorhebung N.W. in Wenning 2005: 117)

In der Zeit des Vormärz von 1815 bis 1848 ergab sich nach Gogolin somit eine Veränderung der Idee von Bildung. Das Latein verlor in der Schulbildung an Bedeutung und das Deutsche wurde wesentlich für die Bildung von Abiturienten. Das Gymnasium hatte zu dieser Zeit seinen heutigen elitären Charakter noch nicht, denn es war zu dieser Zeit vielmehr als berufsständische Einheitsschule gedacht. Gogolin bezeichnet das Gymnasium als „Gelenkstelle“ zwischen Elementarschule und der Universität oder einem anderen beruflichen Werdegang. Die Kinder verschiedener, städtischer Schichten, die nicht alle eine anschließende universitäre Ausbildung anstrebten, besuchten das Gymnasium. Damit war das Gymnasium eine moderne Schule, die, wie heute zum Beispiel in Schweden, zu einer allgemeinen Grundbildung führen sollte und erst nach dem Abschluss dieser sollte eine Spezialisierung stattfinden.

„Der allgemeine Schulunterricht geht auf den Menschen überhaupt [...]. Dieser gesamte Unterricht kennt daher auch nur ein und dasselbe Fundament. Denn der gemeinste Tagelöhner, und der am feinsten Ausgebildete muss in seinem Gemüth ursprünglich gleich bestimmt werden, wenn jener nicht unter der Menschenwürde roh, und dieser nicht unter der Menschenkraft sentimental, chimärisch und verschroben werden soll." (aus dem Litauischen Schulplan, Berlin 1809. Humboldt [1963-81]; Bd. IV: 188 f. in Gogolin 2005: 24)

Nach Gogolins Zusammenfassung wohnt dem Allgemeinbildungskonzept, das im Vormärz vertreten wurde, die Vorstellung inne, dass alle Menschen (das hieß vorerst alle Männer) eine Grundbildung ungeachtet von Stand und Klasse erhalten sollten. Dabei sollten auch dem Deutschen bildende Funktion zukommen. Das Gymnasium war somit als Schule gedacht, die eine grundlegende Bildung vermitteln sollte.

Zunächst hatten diese neuen Bildungsideen tatsächlich eine Aufhebung der Stände zur Folge, aber die soziale Ordnung wurde durch das Bildungssystem schnell wieder hergestellt. Das Gymnasium erhielt seinen elitären Charakter und fungierte als Instanz sozialer Statuszuweisung. Dem Deutschen wurde zunächst die Rolle eines Mediums der Vermittlung von Kenntnissen und eines Instruments begrifflich-formaler Verallgemeinerung zugewiesen. In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts erfolgte dann, durch die Etablierung der Germanistik als Wissenschaft und des Berufs des Deutschlehrers die Statussicherung des Deutschen.

„Bei einer detaillierten Betrachtung bis zum Jahrhundertende lässt sich auch die Entwicklung eines ‚monolingualen Habitus' der Lehrerschaft überhaupt nachzeichnen: Die Entstehung des Selbstverständnisses nämlich, dass ein jeder guter Lehrer- ungeachtet seines Faches - auch ein guter Lehrer der deutschen Sprache sein müsse, wie dies heute allgemein als unhintergehbare Anforderung an den Lehrerberuf postuliert wird." (Gogolin 2005: 25)

Damit wird, wie nach Bourdieu ausgeführt, jede Sprachvarietät, die nicht dem legitimen Sprachgebrauch entspricht, abgewertet und verliert an sozialem Status. Das bedeutet auch, dass Sprecher der nicht mehr erwünschten Varietät durch ihren Sprachgebrauch auf ihre soziale Position verwiesen werden und es wird eine Sprachbarriere, die sich bis heute im Bildungssystem bemerkbar macht, geschaffen. Wenning gibt als Beispiel die Zunahme des deutschsprachigen Anteils der Bevölkerung in den Kreisen des damaligen Ostpreußens, bei der er darauf hinweist, dass man diese mit Vorsicht betrachten sollte, da Sprachstatistiken vor einem politischen Hintergrund entstehen und durchaus für politische Interessen genutzt werden können:

In den Kreisen: Es sprachen deutsch pro Hundert der Bevölkerung

	1831	1861	1890	1900	1910
Ortelsburg	7	13	24	24	33
Jahannisburg	8	18	23	27	35
Neidenburg	8	17	26	30	40
Lyck	12	21	36	44	54
Sensburg	10	25	29	45	55
Osterode	36	37	48	54	61
Lötzen	14	36	52	58	68
Oletzko	16	42	54	64	74

(Quelle: Leo Wittschell 1926: Die völkischen Verhältnisse in Masuren und dem südlichen Ermland. Hamburg, 23-25, zitiert nach Hansen 1994a: 21 in Wenning 2005: 76)

Auch wenn diese Statistik die Annahme nahe legen könnte, dass es eine ständige Zunahme der deutschsprechenden Bürger in Deutschland gegeben hat, bis Deutschland nun rein Hochdeutsch geprägt ist, zeigt Wenning, dass dieses nicht mit der Lebenswelt der „deutschen Staatsbürger" übereinstimmt, trotz der vehementen Eingriffe des Bildungswesens in den Sprachgebrauch der Bürger.

„Einerseits kommen Menschen ins Land, die aufgrund ihrer ‚Volkszugehörigkeit' das Recht haben, als Spätaussiedler die deutsche Staatsangehörigkeit zu erhalten, und dennoch sind viele von ihnen kaum oder gar nicht der deutschen Sprache mächtig. Trotzdem erhalten sie deutschen-*mutter*sprachlichen Unterricht. Andererseits leben Menschen seit Jahrzehnten – möglicherweise schon in der dritten Generation – hier, sprechen nur noch Deutsch oder vielleicht in Ansätzen noch die Herkunftssprache ihrer Großeltern, haben aber nicht die deutsche Staatsangehörigkeit und erhalten in der Schule, wenn sie möchten, muttersprachlichen Ergänzungsunterricht in dieser Sprache." (Wenning 2005: 77)

Wenning zieht den Schluss, dass sich der deutsche Nationalstaat als staatliche Organisation einer Sprachgemeinschaft auf keine alte Tradition berufen könne, denn die hochdeutsche Varietät sei noch nicht seit langer Zeit zur anerkannten Schriftsprache geworden. Die Durchsetzung dieser Varietät konnte nur mit Hilfe des Bildungssystems geschehen, denn es gab vor dem Nationalstaat keine Sprachgemeinschaft. Wichtig ist weiterhin, dass auch heute in Deutschland sprachliche Heterogenität herrscht, die durch verschiedene Sprachen, Dialekte (auch in den verschiedenen Sprachen), Soziolekte (auch in den verschiedenen Sprachen), Codeswitching (zwischen den verschiedenen Sprachen) etc. zum Ausdruck kommt. Sprachliche Heterogenität der Bevölkerung in Deutschland war und ist der Normalfall.

Hansen und Wenning gehen der Frage nach, wie das Bildungssystem, explizit die Schule, in Deutschland auf diese Heterogenität reagiert. In demokratischen Staaten besteht

der Grundsatz der Gleichbehandlung der Schüler und in allen Staaten unterliegt die Bildung (bzw. die Bildungseinrichtungen) der Organisation des Staates oder wird durch spezielle Einrichtungen des Staates beaufsichtigt.

„Gleichzeitig wird bei bildungsstatistischen Untersuchungen immer wieder festgestellt (z. B. Schimpl-Neimanns 2000, Deutsches PISA-Konsortium 2001), dass die *Gleichbehandlung* aller Schüler und Schülerinnen im Bildungswesen zu *unterschiedlichen* Ergebnissen führt, wenn man die erreichten Abschlüsse der Jugendlichen nach dem Durchlaufen der allgemeinbildenden Schulen betrachtet. Unterschiede sind an und für sich dabei erwünscht – die Selektion ist eine der zentralen gesellschaftlichen Funktionen des Bildungswesens. Genauere Analysen zeigen allerdings, dass die Selektion der erfolgreichen von den weniger erfolgreichen Schülern und Schülerinnen nicht ausschließlich entlang der schulischen Leistungsfähigkeit erfolgt, sondern dass sie vielmehr (unbewusst) auch nach anderen Kriterien betrieben wird. So sind im Allgemeinen die Kinder aus Elternhäusern mit einer guten Schulbildung und einer Beschäftigung, die ein hohes soziales Prestige hat (z. B. höhere Beamte und höhere Angestellte), wesentlich erfolgreicher beim Erwerb von hohen Schulabschlüssen als solche, deren Eltern nur eine geringe Schulbildung erhielten und die über wenig soziales (Berufs-)Prestige verfügen.“ (Hansen/Wenning 2003: 9)

Hansen und Wenning sehen andere Kriterien als die wirkliche Leistung der Schüler für die Differenzierung der Schüler als ursächlich. Als Merkmal zur Abgrenzung von Gruppen ließen sich verschiedene Kriterien für die Abgrenzung von Gruppen, die im öffentlichen Schulwesen als Minderheiten diskriminiert werden, wie zum Beispiel „Behinderung“, „soziale Unterschiede in der Form von Geschlechter bzw. Genderfragen“, ,,der sexuellen Orientierung“ oder an Bourdieu orientiert die Ausstattung mit finanziellem, kulturellem und sprachlichem Kapital, finden. Wesentlich ist auch, dass eine Minderheit auch eine zahlenmäßig größere Gruppe als die Mehrheit sein kann und dass ein Individuum einerseits einer diskriminierten Minderheit und auf der anderen Seite einer diskriminierenden Mehrheit angehören kann. Ein Kriterium wird für Hansen und Wenning immer wieder als Differenzierungslinie genannt, das Merkmal „Ethnie“.

„Bezogen auf Deutschland heißt dies, dass Kinder und Jugendliche, die erkennbar durch Sprache, kulturelle Eigenheiten, Aussehen usw. einer anderen als der ‚deutschen‘ Ethnie zugerechnet werden (können), auch im Bildungswesen als ‚anders‘ wahrgenommen werden.“ (Hansen/Wenning 2003: 10)

Dabei wird dann auch wieder unterschieden, welche „andere“ Sprache verwendet wird. Wie Hansen und Schmalz-Jacobsen (1995) herausgearbeitet haben, haben von den ca. 200 verschiedenen Sprachen mit mehr als 100 Sprechern nur wenige einen offiziellen und geschützten Status:

- „Als Fremdsprachen in der Schule werden Englisch und (mit deutlich geringeren Teilnehmerzahlen) Französisch, Italienisch, Spanisch, Niederländisch, Russisch, Polnisch, Tschechisch, Dänisch, Arabisch, Chinesisch und sogar Türkisch unterrichtet. Daneben gibt es (je nach Bundesland) Muttersprachlichen (Ergänzungs-)Unterricht für Kinder aus ehemaligen Anwerbeländern, zumeist ausschließlich in der Nationalsprache dieser Staaten.

- Dänisch und Sorbisch erhalten nach dem Zweiten Weltkrieg einen geschützten Status als Unterrichtssprache (vgl. Hansen 1986). Seit Anfang der 1990er Jahre ist dieser Schutz in den Verfassungen der Länder Schleswig-Holstein und Brandenburg bzw. Sachsen verankert (vgl. Hansen/Polm 1993).
- Friesisch und Platt- bzw. Niederdeutsch erhalten einen geschützten Status im Rahmen der europäischen Charta der Regionalsprachen (European Charter for Regional or Minority Languages. Strasbourg, 5.XI.1992, European Treaty Series/148)." (Hansen/Wenning 2003: 23).

Es bleibt aber festzuhalten, dass sich nicht für alle Sprachen der Status verbessert hat und dass es auch nicht ausreicht, dass viele Personen einer anderen Sprache anwesend sind. Ausschlaggebend ist vielmehr der Status der Sprache. Der Staus wird u. a. als Schulsprache gefestigt und dieser Status wird erreicht, weil es sich zum Beispiel um eine Sprache eines militärisch wichtigen und einflussreichen Landes handelt. Ein Kriterium für einen geschützten Status kann sein, dass Sprecher und Sprecherinnen auf einem geschlossenen Gebiet siedeln. Allerdings kann aber auch für diese Gruppen ein außerordentlich wechselhafter Umgang in der Geschichte nachgezeichnet werden.

Zusammenfassend kann man sagen, dass nicht der Sprecher einer Sprache die Wahl hat, ob er seine Sprache im Bildungssystem weiter verfolgen kann, sondern eine Voraussetzung für den Erhalt und die Förderung seiner Sprache ist der Status der Sprache. Ein Beispiel dafür sind viele Projekte, die nun auch in Deutschland, neben der Förderung der „deutschen Muttersprache", für die „deutschen Muttersprachler" auch andere Sprachen anbieten. Oft sind die Sprachen Englisch und Französisch, da diese „international wertvolle Sprachen" seien, während die Sprachen, die im Alltag in der Begegnung der Kinder zu finden sind, als minderwertig und nicht förderungswürdig für alle Kinder gelten.

Und Gogolin fasst zusammen,

> „[...] schulische Bildung [ist] tatsächlich möglich [...], wenn Wege gefunden werden, die Heterogenität in der Schülerschaft produktiv zu machen, statt durch Selektion beseitigen zu wollen. Eine Entkopplung des engen Zusammenhangs von Bildungserfolg und ererbtem kulturellen und sozialen Kapital kann gelingen – zwar nicht völlig, so aber doch in weitaus höherem Maße, als dies derzeit in Deutschland geschieht. Die Schule [und der Kindergarten] ist handlungsmächtig; sie hängt nicht an Schicksalsfäden, die durch die zufällige Zusammensetzung ihrer Klientel gesponnen sind. [...] von der Reform des gegliederten Schulsystems kann man wahrscheinlich nur träumen, aber Maßnahmen wie die bevorstehende Erhöhung der Ganzstagsschulen könnten sich zugunsten der Zugewanderten auswirken. Sie werden aber nicht reichen – wenn es nicht gelingt, auch Reformen einzuführen, die aufgreifen, was man über spezifische Bildungsvoraussetzungen dieser Schülerinnen und Schüler weiß, insbesondere über die Bildungsvoraussetzung Zweisprachigkeit." (Gogolin 2006: 48)

In den nächsten Kapiteln wird auf die Techniken und Konzepte des Erwerbs mehrerer Sprachen eingegangen. Grundidee ist, dass sich diese Erkenntnisse auf alle in Deutschland gesprochenen Sprachen beziehen und es wird keine Wertigkeit vorgenommen. Diese Konzepte, die exemplarisch an bestimmten Sprachen vorgestellt werden, sind als Beispiele für die verschiedenen Sprachenkombinationen gedacht, die sich durch die realen Begegnung von Kindern ergeben und die dann zu fördern sind. In NRW gibt es an den Grundschulen bereits seit Jahren ein Modell, das die Sprachen der Kinder aufgreift. Das so genannte Begegnungssprachen-Konzept stellt folgende Ziele für Grundschulkinder im Alter zwischen 7 und 10 Jahren in den Vordergrund:

- Freude am Umgang mit Sprachen wecken
- die Gleichwertigkeit der Sprachen und Kulturen bewusstmachen
- den Radius für Kommunikation erweitern
- Erscheinungsformen der eigenen Muttersprache durch Sprachvergleich besser erkennen
- mit den Ausprägungen der eigenen Sprache durch Sprachvergleich differenzierter umgehen
- zum gegenseitigen Verstehen erziehen; Vorurteile und ethnozentrische Denkweisen abwehren (vgl. Kultusminister NRW, 1992).

Grundidee ist also nicht, die so genannten „international wertvollen“ Sprachen aufzugreifen und zu vertiefen, sondern die Sprachen zu berücksichtigen, die sich in der pädagogischen Praxis in den Gruppen der Kinder finden und diese dann zu mindestens wertschätzend zu behandeln, besser noch die Sprachen zu fördern, um sie zu erhalten. Konsequenterweise müssten auch die „deutschen Kinder“ Kenntnisse der Sprachen, die die Kinder ihrer Gruppe sprechen, erwerben, damit sie im alltäglichen Kontakt selbständig in den verschiedenen Sprachen interagieren können, indem sie z. B. in verschiedenen Sprachen miteinander spielen können. Da sich nach meiner Erfahrung selten englische Kinder, die zwar dann die Weltsprache Englisch sprechen, in den Gruppen befinden, ist es sinnvoller, die Begegnungssprachen aufzugreifen, damit die Sprachen z. B. im gemeinsamen Spiel verwendet werden könnten. Sollten englische Kinder in der Gruppe sein, gilt das dann natürlich auch für die Sprache Englisch, da diese dann zu den Begegnungssprachen gehört.

6 Zweisprachigkeit/Mehrsprachigkeit

Da in Deutschland sprachliche Heterogenität der Normalfall ist, müssen Sprachförderungskonzepte für das Vorschulalter diese Tatsache als Ausgangspunkt nehmen. Gogolin hat 1988, in ihrer Dissertation, für die Schule das Erziehungsziel „Zweisprachigkeit" gefordert, wobei sie nicht von „Mehrsprachigkeit" spricht, weil es für sie wichtig ist, dass ein dem Individuum zukommender Anspruch auf Ausbildung derjenigen sprachlichen Fähigkeiten, die die Kinder aus ethnischen Minderheiten in die Schule als Bildungsvoraussetzungen mitbringen, erfüllt werde. Gogolin weist ausdrücklich darauf hin, dass in vielen Emigrantenfamilien mehr als zwei Sprachen gesprochen würden, weil die Familien noch regionale oder soziale Varietäten der National- oder Bildungssprachen bzw. eine der Sprachen des Herkunftslandes sprächen (vgl. Gogolin 1988: 15).

Sie verwendet auch für die multikulturellen Schulen den Begriff „Zweisprachigkeit", da es ihr nicht um den Bedarf der Industrienation nach mehrsprachigen Bürgern zum Erhalt des Systems geht, sondern Gogolin fordert einen individuellen Anspruch auf den Erhalt der Familiensprachen der Kinder aus ethnischen Minderheiten. Damit wird deutlich, dass die Begriffe Zweisprachigkeit und Mehrsprachigkeit definiert werden müssen und im nächsten Kapitel werden verschiedene Definitionen der Begriffe vorgestellt.

6.1 Zweisprachigkeit/Mehrsprachigkeit: Was ist das?

Kremnitz gibt an, dass die Sprachwissenschaft sich lange Zeit überhaupt gescheut habe, das Problem der Zwei- oder Mehrsprachigkeit genauer zu betrachten. Dafür führt er verschiedene Gründe an:

Zum einen liege es in der Tradition der Disziplin, eine Sprache bzw. sprachliche Varietät möglichst genau zu beschreiben; die Untersuchung des gleichzeitigen Vorkommens von zwei oder mehreren Sprachen, bei einem Individuum oder in einer (Teil)-Gesellschaft, habe nicht nur eine praktische Verkomplizierung bedeutet, sondern sei auch dem theoretischen Anspruch nach möglichster Einheitlichkeit (Reinheit) des Beobachtungsobjekts entgegengelaufen.

„Hinzu kam, daß im Zuge der verbreiteten Rezeption sozialdarwinistischer Positionen im ausgehenden 19. Jahrhundert jede ‚Mischung' schnell einen unguten Beigeschmack be-

kam. Später wurde dann vor allem von psychologischer und pädagogischer Seite die Zweisprachigkeit (gewöhnlich handelte es sich darum) als bedenklich angesehen, bedenklich für die Fähigkeiten des Sprechers in jeder einzelnen Sprache, bedenklich insbesondere aber für seine Ichwerdung und Charakterbildung (vgl. Epstein); die Vorurteile gegen das ‚Halbblut' übertrugen sich nur allzuleicht auf den Sprecher von zwei oder mehr Sprachen. Schließlich wurde das Problem vor allem dort als solches erkannt und benannt, wo es auch ein *soziales* war: in zweisprachigen Gebieten." (Kremnitz 1994: 21)

Yvan Lebrun und Michel Paradis konstatieren, dass die Kontroverse zwischen den Befürwortern und Gegnern von früher zweisprachiger Erziehung eine alte Debatte sei:

„In 1808, a German teacher named Jahn warned that bilingual education was likely to entail verbal and cognitive retardedness. Just as a child could have only one mother, so he could have only mother-tongue, Jahn argued. If he were taught two ore more languages, he would not be able to master any of them. In addition, he would have a confused mind, as each of his several languages offered a different world view. [...] In Germany, especially under the Nazi regime, stress was laid on the sharping force of language and on the definite influence each language exerts on the thinking of those using it. This theory had it origins in the Romantic views of such writers as Johann Georg Hamann (1730-1788), Johann Gottfried Herder (1744-1803) and Wilhelm von Humboldt (1767-1835). It culminated in teachings of Weisgerber (1929) and of Schmidt-Rohr (1933). Weisgerber contended that the way people thought could only be explained as a result of their using a particular language (p. 125) and Schmidt-Rohr, that two persons who spoke different languages could not have the same thoughts, feelings, or disieres (p. xv.). As a consequence, it was felt that learning two or more languages in early childhood only led to intellectual chaos and personality disorders. The German psychologist Sander (1934) warned emphatically against these dangers, asserting that early bilingualism was bound to bring about a dissolution of the child's character and morals (p. 59)." (Lebrun/Paradis 1984: 9 f.)

Oksaar sagt, dass die Termini Mehrsprachigkeit, Multilingualismus, Plurilingualismus und Zweisprachigkeit, Bilingualismus in der Spracherwerbs-, Sprachkontakt- und Mehrsprachigkeitsforschung nicht einheitlich verwendet würden. So bezeichnet in der englischsprachigen Literatur Bilingualismus auch den Gebrauch von mehr als zwei Sprachen, während im europäischen Raum von Mehrsprachigkeit gesprochen wird, auch wenn es um den Gebrauch von zwei Sprachen geht (vgl. Oksaar 2003: 26). Oksaar führt aus, dass es sehr unterschiedliche Definitionen von Mehrsprachigkeit gebe, die zwischen den zwei Extrempositionen von Bloomfield und Haugen lägen; für Bloomfield ist Zweisprachigkeit „native-like control of two languages" (vgl. Bloomfield 1933) und für Haugen ist ein Individuum schon zweisprachig, wenn es in einer anderen als seiner Muttersprache vollständige Sätze bilden kann.

Während Braun 1937 sagt:

„Unter Mehrsprachigkeit ist aktive vollendete Gleichbeherrschung zweier oder mehrerer Sprachen zu verstehen, ohne Rücksicht darauf, wie sie erworben ist." (Braun 1937: 115)

Und Eduard Blocher definiert den Begriff Zweispachigkeit wie folgt:

„Unter Zweisprachigkeit ist zu verstehen die Zugehörigkeit eines Menschen zu zwei Sprachgemeinschaften in dem Grade, daß Zweifel darüber bestehen können, zu welcher der beiden Sprachen das Verhältnis enger ist oder welche als Muttersprache zu bezeichnen

ist, oder welche mit größerer Leichtigkeit gehandhabt wird, oder in welcher man denkt. Für unsere Betrachtung sind außerdem alle Fälle zu berücksichtigen, wo das sprachliche Verhalten durch den Gebrauch mehrerer Sprachen fühlbar beeinflußt wird. Natürlich beziehen sich alle diese Betrachtungen auch auf die Fälle von Drei-, Vier- oder Mehrsprachigkeit; diese besonders zu behandeln, liegt aber kein Grund vor, denn von ihnen, die zudem wegen ihres weit selteneren Vorkommens weniger ins Gewicht fallen, gilt einfach in verstärktem Grade, was von der Zweisprachigkeit zu sagen ist.“ (Blocher 1982: 17)

Anzumerken ist, dass Blocher aber die Meinung vertritt, dass die Nachteile die Vorteile so sehr überwiegen würden, so dass er fordert:

„[...] ohne dringende Notwendigkeit soll Zweisprachigkeit nicht erzeugt oder gefördert werden. Die Muttersprache gehört zur geistigen Heimat des Menschen.“ (Blocher 1982: 24)

Aus seiner Sicht gehen Gefahren für Körper, Leib und Seele von Zweisprachigkeit aus:

„Also erster Nachteil: ein ungemein großer Aufwand an Zeit und geistiger Kraft muß auf die Erhaltung und Verwirklichung der Zweisprachigkeit verwendet werden. [...] Ein weiterer Nachteil ist die Abstumpfung und Schwächung des Sprachgefühls. Natürlich gibt es hier nach Begabung, Erziehung, Umgebung sehr große Unterschiede. Aber die Schwächung ist immer da. [...] Die höchsten sprachlichen Leistungen sind nur dem Einsprachigen möglich. [...] Sind alle Schädigungen sprachlicher Art überwunden, so zeigt immer noch das Denken gewisse Spuren der Zweisprachigkeit. [...] Zusammenfassung der Nachteile, die aber nicht alle bei demselben Menschen vorzukommen brauchen.: großer Aufwand von Zeit und Kraft auf Kosten anderer Arbeit, Schwächung des Sprachgefühls durch gegenseitige Beeinflussung der beiden Sprachen, Unsicherheit des Ausdrucks, Sprachmengerei, Armut des lebendigen Wortschatzes, Lockerung der geistigen Gemeinschaft mit den Einsprachigen, d. h. mit der großen Mehrzahl der Volksgenossen.“ (Blocher 1909: 12 f. zit. nach Krüger-Potratz 2005: 88)

Selbst die UNESCO geht im Jahr 1953 davon aus, dass es einleuchtend sei, dass ein Kind am günstigsten in seiner Muttersprache unterrichtet werden könne (vgl. UNESCO 1953: 11).

Macnamara vertritt 1966 die These, dass es einen so genannten „Schaukeleffekt“ (balance effect) gibt, der bedeutet, dass ein zweisprachiges Kind für seine zusätzlichen Gewinne in L2 durch eine Verminderung seiner Fertigkeiten in der L1 bezahlen muss.

Heute bezieht sich die englische Fachliteratur zu meist auf die einfache Definition Weinreichs, wonach Zweisprachigkeit einfach „als der abwechselnde Gebrauch zweier Sprachen“ bezeichnet wird (vgl. Weinreich 1976: 15). Bei dieser Definition werden Kinder berücksichtigt, die noch beide Sprachen lernen und in beiden Sprachen verschiedene Sprachkenntnisse aufweisen. Weinreich differenziert die verschiedenen Formen des Bilingualismus in „koordinierten“, „gemischten“ und „subordinierten“ Bilingualismus. So sind beim koordinierten Bilingualismus die linguistischen Zeichen getrennt. Beim gemischten Bilingualismus wird die lautliche Zusammensetzung der Sprache getrennt und beim subordinierten Bilingualismus wird zwar die lautliche Zusammenset-

zung getrennt, nicht aber in syntaktischer oder semantischer Hinsicht, d. h. die Normen einer Sprache werden beim Sprechen einer anderen Sprache übertragen.

Carroll (1970) unterscheidet die verschiedenen Formen des Bilingualismus in gemischten und parallelen Bilingualismus. Der gemischte Bilingualismus wird in einer „muttersprachlichen“ Lernsituation erworben, d. h. das Bedeutungssystem der „Muttersprache“ bleibt erhalten. Nach Carroll kommt die Struktur der „Muttersprache“ auch bei der Zweitsprache zum Tragen. Beim parallelen Bilingualismus werden durch das getrennte Erlernen der Sprache in verschiedenen Situationen, zwei parallel existierende Sprachsysteme gebildet (vgl. Fthenakis u. a. 1985: 17).

Nach Graf setzt Zweisprachigkeit im Sinne von zweisprachiger Erziehung auch keinen bestimmten Sprachstand in den beiden Sprachen voraus, es bedeutet aber den frühzeitigen Erwerb einer zweiten Sprache neben der Erstsprache, sowie das Erlangen eines vergleichbaren Sprachstandes, bezogen auf den mündlichen und schriftlichen Bereich, in beiden Sprachen (vgl. Graf 1987: 19 ff.). In der kanadischen Literatur wird von den beiden Begriffspaaren, die von Lambert gebraucht wurden, dem „additive bilingualism“ und dem „subtractive bilingualism“ gesprochen:

„Wir haben dieses Verfahren, nach dem englischsprachige Kinder in Kanada oder in den vereinigten Staaten sich Fertigkeiten in zwei Sprachen und Kulturen aneignen, eine Form *additive* Form der Zweisprachigkeit genannt und dabei angedeutet, daß diese Kinder, ohne eine ethnische oder sprachliche Erosion zu befürchten, ihren wachsenden Kenntnissen eine oder mehrere Fremdsprachen hinzufügen und in psychologischer, sozialer und sogar wirtschaftlicher Hinsicht enorm davon profitieren können (Lambert 1978). Übrigens sind diese Vorteile ‚mainstream‘- Eltern durchaus bewußt, und sie sind im allgemeinen sehr darauf bedacht, ihre Kinder durch ‚immersion‘ oder ähnliche Programme ausbilden zu lassen. Sie möchten mehr für ihre Kinder als die Programme, an denen sie selbst arbeiteten und denen es nicht gelang, wirkliche Kompetenz zu vermitteln.

Aber wir zeichnen einen sehr scharfen Kontrast zwischen der oben beschriebenen additiven Zweisprachigkeit und der *substraktiven* Form, die mit anderen Resultaten, anderen möglichen Gefahren und anderen Mittel-Zweck-Forderungen etwas völlig anderes darstellt. Das Kind einer amerikanischen Minderheit betritt ebenso wie das französichkandische Kind den Weg der substraktiven Zweisprachigkeit, sobald es in eine Schule aufgenommen wird, an der eine gesellschaftlich bedeutende, dominate Sprache mit hohem Prestige – wie Englisch – entweder Unterrichtssprache oder Unterrichtsfach ist. Scharfsichtige Mitglieder ethnologischer Minderheiten haben gute Gründe, sich ernsthafte Sorgen über den Dampfwalzeneffekt einer stark dominierenden Sprache zu machen [...].“ (Lambert 1982: 48 f.)

Der „substractive bilingualism“ bedeutet, dass die zweite Sprache die erste Sprache verdrängt und diese Sprache dann nicht mehr richtig gelernt und beherrscht wird. Von diesem Fall kann man bisher in den Kindergärten in Deutschland ausgehen. Die Kinder, die neben Deutsch noch eine andere Sprache mitbringen, können diese durch den monolingualen Einfluss des Kindergartens nicht weiter erlernen, bzw. oft wird die „andere“

Sprache als minderwertig gegenüber dem Deutschen gesehen und die Erziehung im Kindergarten zielt auf die Verdrängung der nichtdeutschen Sprache.

Hansegard (1968) hat den Begriff der doppelten Halbsprachigkeit eingeführt, der bedeutet, dass manche zweisprachige Kinder angeblich keine der beiden Sprachen so gut sprechen, wie einsprachig aufgewachsene Kinder. Graf betont aber, dass dies zunächst erst einmal nicht überrasche, dass diese Kinder zu einem ganz bestimmten Zeitpunkt der Sprachentwicklung nicht auf dem gleichen Sprachstand wie einsprachig aufwachsende Kinder seien, dass dies aber dennoch eine größere Lernleistung sei als der alleinige Erwerb einer Sprache.

> „Diese Beobachtung läßt aber keinen Schluß auf eine allgemeine, etwa gar ‚halbierte' Sprachkompetenz zu, wie sie die Begriffe ‚Halbsprachigkeit' oder ‚semilingualism' unterstellen. Jene Autoren, die regelmäßig auf diese Begrifflichkeit zurückgreifen, haben keinen Beleg dafür vorgelegt, daß ‚Halbsprachigkeit' charakteristisch für den Sprachgebrauch erwachsener Menschen, die einigermaßen normale Phasen der Kindheit und Jugend erlebt haben, ist." (Graf 1987: 19)

Fthenakis et al. weisen ausdrücklich darauf hin, dass das Auftreten von so genannter Halbsprachigkeit bzw. von Semilingualismus ein gesellschaftliches Phänomen ist, das auf Diskriminierung von Minderheiten hinweist (vgl. Fthenakis et al. 1985: 19).

Ervin und Osgood haben 1954 noch behauptet, dass es unterschiedliche Verarbeitungsmechansimen im Gehirn von Sprechern gebe. Sie unterscheiden zwischen „compound bilinguals" und „coordinate bilinguals". Als „compound bilinguals" bezeichnen sie diejenigen, die über einen gemeinsamen semantischen Speicher für beide Sprachen verfügen, während die andere Gruppe die Bedeutung der Wörter, aus den beiden verschiedenen Sprachen, in getrennten Speicher abspeichern und deswegen die Sprachen nicht so sehr vermengen. Diese Gruppe der „getrennten Speicherung" sind dann angeblich die echten Zweisprachigen. Diese Definition wird aber von vielen Forschern angezweifelt und wird heute nicht mehr verwendet.

In der deutschen Fachliteratur spricht man üblicherweise von der „Erst- und Zweitsprache", bzw. „L1/L2". Das Verhältnis zwischen den beiden Sprachen ist nach Graf durch zwei Merkmale gekennzeichnet:

1. Die Zweitsprache kann wie die Erstsprache durch notwendige soziale Kontakte mit der eigenen Umwelt erlernt. Dies hat einen parallelen Gebrauch der beiden Sprachen zur Folge, denn die Zweitsprache wird wie die Erstsprache meist mündlich verwendet. Beide Sprachen werden schon sehr früh von den Sprechern gesprochen und die Grammatik wird nicht durch gezielte Förderung, sondern vielmehr durch „learning by doing" erlernt. Graf bezieht sich hier auf Weiss, der 1959 den Begriff

des „natürlichen Bilingualismus“ eingeführt hat und damit die Situation beschrieben hat, bei der die Zweitsprache, wie von selbst, in der natürliche Umgebung erlernt wird. Als Gegensatz zu dem „natürlichen“ Bilingualismus sieht Weiss den „kulturellen“ Bilingualismus, der durch das Erlernen von Sprachen in der Schule entsteht.

2. Außerdem bezeichnet dieses Begriffspaar auch die Rangfolge der Sprachen. Als Erstsprache wird diese Sprache bezeichnet, die das Kind zuerst erlernt. Dies muss nicht unbedingt die Sprache der Mutter sein, also nicht die Muttersprache (vgl. Graf 1987: 21).

Graf gibt zu bedenken, dass für Familien, wo Mutter und Vater gleichberechtigt jeweils eine Sprache mit den Kindern/dem Kind sprechen, nicht mehr von Erst- und Zweitsprache gesprochen werden könne. Es handele sich vielmehr um bilinguale Kinder.

Man kann bei frühen zweisprachigen Kindern, angelehnt an McLaughlin, zwei Gruppen unterscheiden: die Kinder, die simultan zwei Sprachen lernen und die Kinder, die nach einer monolingualen Lernphase eine zweite Sprache hinzulernen, die so genannten „sequentiellen“ Lerner.

„Bei Minderheitengruppen, die nicht den privilegierten Schichten zuzurechnen sind, kommen sozial bedingte Faktoren hinzu, die die Sprachlernsituation der Kinder zusätzlich verändern. Bei ihnen ist in der Regel von einem ‚sequentiellen Lernen‘ von Erst- und Zweitsprache auszugehen, wobei das Sprachangebot in der Erstsprache wie auch in der Zweitsprache hier weniger den Standardnormen der Hochsprache entspricht als dort, wo in der Familie selbst zwei Sprachen gesprochen werden. Denn hier sind Gleichaltrige die Sprachlehrer; Inhalt und Form des Gebrauchs der Zweitsprache orientieren sich an den Handlungsmustern von Vorschulkindern.“ (Graf 1987: 31)

Graf zählt die Kinder von Minderheiten zu den „sequentiellen Lernern“, weil diese Kinder zeitverschoben zwei Sprachen lernen, denn in ihrer Familie erlernen sie zunächst die Erstsprache und erst im Kontakt mit Institutionen tritt die Zweitsprache hinzu, die dann allerdings die Sprache des Bildungssystems ist.

Oksaar weist darauf hin, dass Mehrsprachigkeit nicht Gleichsprachigkeit bedeute, denn, wie Graf gezeigt hat, kann das Verhältnis der Sprachen sehr verschieden sein:

„Das Verhältnis der Sprachen kann durchaus unterschiedlich sein – in der einen kann, je nach Struktur des kommunikativen Aktes, bedingt u. a. durch Situationen und Themen, ein restringierter, also nicht stark differenzierter Kode, in der anderen ein elaborierterer verwendet werden. Eine Sprache kann in gewissen Situationen oder Domänen durchaus dominant sein. Es handelt sich um eine variable kommunikative und interaktionale Kompetenz in mehr als einer Sprache. In der Regel herrscht somit eine gewisse Arbeitsteilung zwischen den Sprachen, das heißt, dass die Lebensumstände eines Mehrsprachigen es nicht fordern, dass er seine Sprachen in allen Situationen benutzt. Eine derartige Arbeitsteilung kann, wie in Oksaar gezeigt worden ist, eine emotionale und sozialisierende Funktion der Muttersprache implizieren und eine mehr Werkzeugfunktion der anderen Sprache.“ (Oksaar 1987: 31)

Lüdi und Py geben wiederum an, dass sich „individuelle Mehrsprachigkeit“ ganz verschieden äußern könne:

- „zwei (mehrere) Gebrauchssprachen, die täglich in einer Vielfalt von Situationen gesprochen werden, sei es in ‚einsprachigen Situationen‘ (A oder B), sei es in ‚mehrsprachigen Situationen‘ (AB), mit oder ohne Prestigehierachie
- eine Gebrauchssprache in der Jugend, eine andere im Erwachsenenalter
- eine ‚Wochenendsprache‘, die bei der wöchentlichen Heimkehr in die Familie gesprochen wird, und eine ‚Wochentagssprache‘, die alle täglichen Bedürfnisse erfüllt
- eine gesprochene Sprache und eine geschriebene Sprache [...]
- eine einzige Gebrauchssprache gepaart mit sehr guten fremdsprachlichen Kenntnissen, die sporadisch im Kontakt mit Fremden (Arbeit, Ferien, Zufallskontakte) verwendet werden usw.“ (Ludi/Py 1984: 8)

Wie diese Ausführungen zeigen, ist die Frage, was Zweisprachigkeit bzw. Mehrsprachigkeit ist, kontrovers diskutiert worden. Eine Definition, die für die weitere Ausarbeitung hilfreich ist, ist die von Els Oksaar:

„*Mehrsprachigkeit* definiere ich funktional. Sie setzt voraus, dass der Mehrsprachige in den meisten Situationen ohne weiteres von der einen Sprache zur anderen umschalten kann, wenn es nötig ist. Das Verhältnis der Sprachen kann dabei durchaus verschieden sein – in der einen kann, je nach Struktur des kommunikativen Aktes, u. a. Situationen und Themen, ein wenig eloquenter Kode, in der anderen ein mehr eloquenter verwendet werden.“ (Oksaar 1980: 43)

Nach den Angaben von Krüger-Potratz wird der positive Zusammenhang von Entwicklung der Erstsprache und das Erlernen der Zeitsprache, von Seiten der Wissenschaft, nicht mehr ernsthaft bestritten. Wichtig sei allerdings die Frage, wie die Weiterentwicklung der Erstsprache und der Zweitsprache (und weiterer Sprachen) erfolge, und welche Verantwortung die Bildungsinstitutionen, besonders die Schule, trage. Außerdem verweist sie darauf, dass es seit 1995 die Forderung gebe, dass jede Bürgerin bzw. jeder Bürger der EU mindestens drei Gemeinschaftssprachen beherrschen soll. Damit seien aber nicht die Sprachen der zugewanderten Bürger gemeint, sondern auf jeden Fall die weltweite *lingua franca* Englisch und eine weitere EU-Sprache (vgl. Krüger-Potratz 2005: 91 f.).

„Die zugewanderten Minderheitensprachen gelten hier nicht als ‚eigene Sprachen‘, und die Mitgliedsstaaten der EU werden in dieser sprachpolitischen Formel erneut als in sich sprachlich-homogen gedacht. Durch Migration erzeugte lebensweltliche Zweisprachigkeit gilt weiterhin eher als Problem denn als Kompetenz und Ressource. Dies wirkt sich weiterhin negativ auf Bildungschancen aus.“ (Krüger-Potratz 2005: 91)

Krüger-Potratz konstatiert, dass die Sprache im Sinne der Beherrschung der Landes- und Unterrichtssprache Deutsch auch Anfang des 21. Jahrhunderts eine entschiedene Differenzlinie sei, die Kinder „nicht deutscher“ Familiensprachen ausgrenze. (vgl. Krüger-Potratz 2005: 92).

6.2 Der Zweitspracherwerb

Beim Erwerb der Zweitsprache kann man zwischen ungesteuertem und gesteuertem Erwerb unterscheiden (vgl. Klein 1992: 28/Riehl 2004: 64).

Ungesteuerter Zweitspracherwerb

Der ungesteuerte Erwerb geschieht in der alltäglichen Kommunikation und ohne systematisches Eingreifen. Klein differenziert zwei Merkmale des ungesteuerten Spracherwerbs: auf der einen Seite ist dieser durch die alltägliche Kommunikation charakterisiert und erfolgt auf der anderen Seite ohne systematische, intentionale Versuche.

> „Im ungesteuerten ZSE hat der Lerner zu jedem Zeitpunkt ein bestimmtes Ausdrucksrepertoire zur Verfügung, das am Anfang fast völlig aus nonverbalen Mitteln besteht, und er sieht sich fortwährend mit zwei Aufgaben konfrontiert:
>
> - Er muß dieses Repertoire optimal nutzen, und zwar in der Produktion wie im Verstehen (Kommunikationsaufgabe).
> - Er muß es immer besser an die Zielsprache anpassen, d. h. an die Art, wie seine soziale Umgebung sprachlich handelt (Lernaufgabe)." (Klein 1992: 29)

Nach Klein gibt es noch einen weiteren wesentlichen Aspekt für das Lernen in Alltagssituationen, nämlich die geringe Fokussierung auf die Sprache an sich. Für den Sprecher ist nicht die formale Korrektheit vorrangig, sondern vielmehr, ob er sich verständigen kann. Außerdem reflektiert der Sprecher, da er nicht an einem formalen Sprachunterricht teilnimmt, nicht über die Regeln der Sprache.

Ein weiteres Merkmal des ungesteuerten Zweitspracherwerbs ist, wie bereits erwähnt, dass er ohne systematische intentionale Steuerungsversuche geschieht. Auch bei dem ungesteuerten Zweitspracherwerb wird „gelehrt", wenn der Lernende z. B. auf einen Fehler hingewiesen wird; das geschieht aber nicht so intentional wie im Sprachunterricht.

Klein verweist noch darauf, dass der ungesteuerte Zweitspracherwerb in der Forschung, bis vor wenigen Jahren, nur eine geringe Rolle eingenommen habe und hält das für einen Fehler:

> **„Wenn man sinnvoll und fundiert in den Erwerbsprozeß eingreifen will, muß man die grundlegenden Gesetzlichkeiten kennen, die ihn bestimmen; die aber kann man am wenigsten ermitteln, wenn diese Gesetzlichkeiten durch eine bestimmte Lehrmethode (positiv oder negativ) beeinflußt werden. Die Art und Weise, in welcher der Mensch Sprache verarbeitet, damit auch, wie er Erst- und Zweitsprache lernt, hat sich Hunderttausende, vielleicht Millionen von Jahren entwickelt, und zwar, soweit wir wissen, bis vor kurzem (d. h. bis vor ein paar Jahrtausenden) ohne systematischen Unterricht."** (Klein 1992: 31)

Gesteuerter Zweitspracherwerb

Klein merkt an, dass es bei der Definition dieser Erwerbsart ein grundsätzliches Problem gebe. Denn die Begriffe „lernen“ und „erwerben“ würden unterschiedlich verwendet, genau wie das Begriffspaar Fremdsprache-Zweitsprache. Bei den Versuchen diese Begriffe festzulegen, wird „Fremdsprache“ als eine Sprache bezeichnet, die außerhalb ihres normalen Verwendungsbereichs, also z. B. im Unterricht gelernt wird, ohne dass sie in der alltäglichen Kommunikation angewendet wird. Das ist ein gesteuerter Zweitspracherwerb als Fremdsprachenunterricht. Ein klassisches Beispiel dafür ist Latein, das nur in der Schule gelernt und verwendet wird.

Im Gegensatz dazu kann die „Zweitsprache“ in der täglichen Kommunikation als Erstsprache, oder neben dieser, verwendet werden. Ein Beispiel dafür sind viele Hindi-Sprecher, für die Englisch dann die Zweitsprache ist.

Klein nimmt keine Unterscheidung zwischen den Begriffen „Lernen“ und „Erwerben“ vor, weil

„es völlig offen ist, ob es sich wirklich um grundlegend verschiedene Prozesse handelt, und weil es unpraktisch ist, keinen Oberbegriff zu haben. Deshalb reden wir grundsätzlich von ‚Erwerb‘ und ‚Erwerbsprozeß‘ und benutzen ‚Lernen‘ und ‚Lernprozeß‘ als stilistische Variante.“ (Klein 1992: 32)

6.2.1 Einige Theorien des Zweitspracherwerbs

6.2.1.1 Kontrasthypothese

Es gibt verschiedene Theorien über den Erwerb einer zweiten Sprache.

Lado hat die so genannte Kontrasthypothese aufgestellt, die, kurz zusammengefasst, davon ausgeht, dass es Probleme beim Erlernen einer zweiten Sprache geben kann, weil sich die zweite Sprache von der Erstsprache in der Struktur unterscheidet:

„Those structures that are similar will be easy to learn, because they will be transferred and may function satisfactorily in the foreign language. Those structures that are different will be difficult, because when transferred they will not function satisfactorily in the foreign language and will therefore have to be changed.” (Lado 1957: 59)

Die Erfahrungen werden aus der Erstsprache auf den Prozess des Erwerbs der zweiten Sprache übertragen. Gelingt die Übertragung zu einer korrekten, sprachlichen Äußerung, wird dieses als positiver Transfer bezeichnet; gibt es ein negatives Ergebnis heißt es nach Lados Theorie negativer Transfer.

Die Vertreter dieser Theorie stellen die Hypothese auf, dass Gemeinsamkeiten zwischen der Erstsprache (L1) und der Zielsprache (L2) lernerleichternd auf den Fremd- bzw. Zweitspracherwerb wirken, Kontraste jedoch lernerschwerend sind (vgl. Lado 1969).

Dieser behavioristische Ansatz ist vielfach kritisiert worden:

Für Oksaar liegt das Problem

„in […] [der] Gleichsetzung von linguistischen Strukturunterschieden mit psychologisch bedingten Prozessen wie Transfer/Interferenz, verbunden mit dem Versuch, aus diesen Lernschwierigkeit bzw. Lernerleichterung vorauszusagen." (Oksaar 2003: 99)

„Die Kontrasthypothese leidet […] unter einem klaren Manko. Sie ist falsch. Es gibt Lernschwierigkeiten und Fehler, wo große strukturelle Unterschiede vorliegen; aber solche Strukturen werden oft auch sehr leicht gelernt. Und umgekehrt gibt es Lernschwierigkeiten und Fehler oft gerade dort, wo die Strukturen sehr ähnlich sind. Halten läßt sich die Kontrasthypothese nur, wenn man sie zu der Feststellung abschwächt, daß es positive und negative Einwirkungen aus der Erstsprache gibt; dies ist aber ziemlich trivial." (Klein 1992: 38)

6.2.1.2 Identitätshyothese

Dulay und Burt konnten in ihren Untersuchungen belegen, dass nur wenige Fehler, die Lerner der L2 aufwiesen, durch den Sprachkontrast begründet waren. Ihre These ist vielmehr, dass, orientiert an der Theorie Chomskys, die Grammatik der Zielsprache ursächlich für die Fehler ist. Sie konstatieren, dass Kinder auch bei dem Erwerb ihrer Erstsprache Fehler machten, indem sie zum Beispiel überregularisierten. Die so genannte Identitätshypothese der Forscher bedeutet, dass ein Lerner einer weiteren Sprache, unabhängig von seinem Alter und seiner Erstsprache, die Sprache ähnlich erwirbt wie seine Erstsprache, d. h. er zeigt ähnliche Fehler wie beim Erstspracherwerb (vgl. Burt/Dulay 1974: 235 f.).

Im Gegensatz zur Kontrasthypothese wird bei dieser Hypothese zu Grunde gelegt, dass die Erstsprache keinen Einfluss auf den Erwerb der Zweitsprache hat. Die Fehler, die beim Erwerb der Zweitsprache auftreten, werden vielmehr durch die der Sprache zu Grunde liegenden Struktur selbst bedingt, genau wie beim Erwerb der Erstsprache (vgl. Fervers 1983: 46).

Konsequent vertreten, würde der Erstspracherwerb und der Zweitspracherwerb nach dieser Hypothese gleichen Regeln folgen. Die Lerner der zweiten Sprache müssten dann automatisch das Niveau der Erstsprache erlangen:

„Es ist deshalb witzlos, *den* ESE mit *dem ZSE* vergleichen zu wollen. Es ist etwas anderes, ob wir die Art, wie wir von unserer Mutter (oder wem sonst) Deutsch gelernt haben, mit (a)

der Art vergleichen, wie wir im Gymnasium Latein gelernt haben, oder (b) der Art, wie z. B. ein türkischer Arbeiter Deutsch lernt. Damit soll selbstverständlich nicht geleugnet werden, daß in all diesen Erwerbsformen Gemeinsamkeiten enthalten sind, die aus dem menschlichen Sprachvermögen überhaupt folgen." (Klein 1992: 37)

Damit wird offensichtlich, dass diese These so konsquent nicht vertreten werden kann und Klein sagt:

„Das Fazit ist daher, daß es zwischen ESE und ZSE Gemeinsamkeiten und Verschiedenheiten gibt und daß es vernünftig ist, diese sowie ihre Ursachen zu ermitteln, statt einseitige Thesen zu postulieren." (Klein 1992: 37)

6.2.1.3 „Interlanguage"-Hypothese

Selinker entwickelte die „interlanguage"-Hypothese. Seine These ist, dass beim frühkindlichen L1-Erwerb eine angeborene Sprachstruktur verwendet wird, während bei den meisten Fällen des späteren L2-Erwerbs eine andere Struktur in Anspruch genommen wird. Diese wird nicht nur explizit für den Spracherwerb genutzt. Diese „interlanguages", Übergangssysteme, zeigen zwei Merkmale: auf der einen Seite ein systemisches Merkmal als „language" und auf der anderen Seite ein vorübergehendes Merkmal, das Selinker durch „inter" beschreibt. Die „interlanguage" ist somit variabel und systematisch (vgl. Knapp-Potthoff/Knapp 1982: 51).

„Beim Erwerb einer zweiten Sprache bildet der Lerner ein spezifisches Sprachsystem heraus, das Züge von Grund- und Zweitsprache sowie eigenständige, von Grund- und Zweitsprache unabhängige sprachliche Merkmale aufweist." (Bausch/Kasper 1979: 15)

„Grundsätzlich ist unter Spracherwerb der Aufbau einer interlanguage zu verstehen, also eines mentalen Konstrukts von Regeln, auf das Lerner zurückgreifen, um sich zu verständigen. Die interlanguage unterliegt einer kontinuierlichen Veränderung, die im Idealfall zu einer mentalen Grammatik führt, die auch ein Muttersprachler besitzt." (Weskamp 2001: 26)

Nach dieser These existiert nicht eine Sprachgemeinschaft, sondern jeder Sprecher besitzt seine eigenen, individuellen „interlanguages". Diese „interlanguages" sind variabel. Sie verändern sich ständig, im günstigsten Fall in Richtung der Zielsprache.

Selinker gibt fünf zentrale psycholinguistische Prozesse an, die die Entwicklung der „interlanguage" charakterisieren:

1. language transfer
2. transfer of training
3. strategies of second language learning
4. strategies of second language communication
5. overgeneralisation of target material (vgl. Selinker 1974: 34)

Mit dem ersten Punkt macht Selinker deutlich, dass es in seiner Theorie sehr wohl einen Transfer gibt, bei dem die Erstsprache der Ausgangspunkt ist. Bausch und Kasper zeigen als Beispiel für den Punkt des „transfer of training“ den „progressive aspect“ im Englischen für deutsche Lerner auf. Dieser Aspekt könne zu so genannten Übungstransferfehlern führen. Der Übungstransfer geschehe durch das Einüben der „to be + V-ing“ Form, der im Deutschen keine Entsprechung hat (vgl. Bausch/Kasper 1979: 16).

Die „strategies of second language learning“ sind nach Selinker langfristige „interlanguage“-Regelbildungsprozesse. Diese würden vom Lerner zur Überprüfung und Anpassung von Hypothesen über die Zweitsprache verwendet. Nach Fervers werden „interlanguages“ nicht durch Vereinfachungen des Sprachsystems ausgebildet, sondern es werde auf ein universelles, einfaches Basissystem zurückgegriffen. Dieses werde zunehmend komplexer (vgl. Fervers 1983: 65).

Die „strategies of second language communication“ könnten, so Knapp-Potthoff und Knapp, als produktive und rezeptiven Verfahren bezeichnet werden, mit denen ein Leser schnell und zielorientiert eine Kommunikationsaufgabe auf der Basis von „interlanguage“ löse. Ein Beispiel sei die übergeneralisierte Tempusmakierung in „Did he went ?“ oder auch die Bildung wie „mouses für „mice“ analog zu „houses“ (vgl. Knapp-Potthoff/ Knapp 1982: 131 f.).

Die „overgeneralisation of target material“ bedeutet, dass der Lerner Regeln auf die Lernsprache übertrage, obwohl diese nicht zu dieser Sprache passen (vgl. Knapp-Potthoff/Knapp 1982: 131 f.).

Das Modell Selinkers ist oft kritisiert worden. Die Unterscheidung zwischen den bereits ausgeführten Kommunikations-, Produktions- und Rezeptionsstrategien seien methodisch nicht eindeutig. Bezüglich der Prozesse, die Selinker angibt, sagt er selbst, dass noch nicht geklärt sei, wie diese Prozesse auseinanderzuhalten seien und welche Wirkungen sie im Einzelnen aufwiesen (vgl. Selinker 1974: 34).

Ein weiterer Kritikpunkt ist, dass „interlanguages“ nach der Theorie von Selinker individuell, variabel und damit nicht vorhersagbar seien. Insgesamt hatte die „interlanguage“-Hypothese einen großen Einfluss auf die Zweitspracherwerbsforschung, auch wenn Prozesse und Strategien bei dieser Theorie nicht eindeutig unterschieden werden.

6.2.1.4 Die Monitor-Theorie

Krashen und Terrell (1983) unterscheiden zwei Wege der Aneignung einer Zweitsprache, nämlich den „unbewussten Spracherwerb“ und das „bewusste Sprachlernen“. Der „Spracherwerb“ erfolgt unbewusst und geschieht durch die Begegnung mit der Sprache wie mit der Erstsprache. Bei diesem „Eintauchen“ in die Sprache, ohne die Formulierung von Regeln und ohne direkte Korrektur, liegt der Schwerpunkt auf der Kommunikation, d. h. das Verstehen und das Verstanden werden. Das „Eintauchen“ steht im Gegensatz zum Lernen einer Sprache mit direkter Unterweisung und Korrektur (vgl. Krashen 1993).

Krashen gibt dem „unbewussten Spracherwerb“, also dem von ihm so genannte „acquisition“, gegenüber dem „bewusste Sprachlernen“ als Methode den Vorzug.

The Acquisition-Learning Distinction

acquisition	*learning*
similar to child first language acquisition	formal knowledge of language
‚picking up‘ a language	‚knowing about‘ a language
subconscious	conscious
implicit knowledge	explicit knowledge
formal teaching does not help	formal teaching helps

(Krashen/Terrell 1983: 29)

Das bewusste Lernen ist nach Krashen immer nur durch einen Monitor möglich. Der Monitor wirkt für Krashen als eine Kontrollinstanz, die das Wissen beeinflusst und lenkt. Durch diese Kontrollinstanz „gestört“, werde die natürliche Geläufigkeit (fluency) der Sprache behindert.

Der Monitor kann aber nur unter drei Bedingungen überhaupt wirksam werden:

1. Der Sprecher hat ausreichend Zeit.
2. Die Aufmerksamkeit des Sprechers ist auf die Korrektheit und die sprachliche Form gerichtet.
3. Der Sprecher muss die relevanten Regeln kennen (vgl. Klein 1992: 39).

Nach Krashen wird das Monitor-Modell von seinen Benutzern auf zwei verschiedene Weisen benutzt:

1. Die Monitor under-users verwenden während einer Kommunikation selten bewusst erlernte, sprachliche Regeln.

2. Die monitor over-users dagegen zeigen oft einen übermäßigen Gebrauch der Monitor-Kontrollinstanz auf. Weil sie sich auf eine korrekte Verwendung der Sprache konzentrieren, verlieren sie die Geläufigkeit und sprechen langsam (vgl. Felix 1982: 279 f.).

Zusammenfassend kann man sagen, dass für Krashen das bewusste Sprachlernen nicht zur gleichen Sprachfähigkeit führt wie das unbewusste „Erwerben".

Außerdem haben Autoren nachgewiesen, dass die Voraussetzungen, die Krashen als Voraussetzungen für die Wirksamkeit des Monitor ansieht (wie die Zeit, die Formorientierung und das Regelwissen), wirklich derartig wichtig sind. Nach Hulstijn und Hulstijn (1984) zeigten Personen, die, ohne unter Zeitdruck zu stehen, auf die Richtigkeit der sprachlichen Form achteten, eine hohe Sprachgenauigkeit. Dieses Ergebnis konnte auch bei Personen festgestellt werden, die die sprachliche Form nicht im Auge hatten und die ebenfalls nicht unter Zeitdruck standen (vgl. Hulstijn/Hulstijn 1984).

An Krashen orientiert, hat es Schlussfolgerungen für den Erwerb einer fremden Sprache gegeben:

Für Werner Bleyhl gibt es Probleme bei der

„enge[n] Koppelung von Sprachrezeption und Sprachproduktion im Unterricht. [...]:

‚Aus Ängstlichkeit, ob der Lerner sich auch so steuerbar gibt, wie man hofft, werden Rezeption und Produktion behandelt als stünden sie im Verhältnis 1:1. D. h. der gängige Fremdsprachenunterricht versucht die sofortige Produktion (die dann möglichst sofort und *native speaker-like* zu sein hat) zu erzwingen und trägt damit den mentalen Entwicklungsbedürfnissen, der Wissensprozessualisierung in ihrer Dynamik und Unabgeschlossenheit nicht hinreichend Rechnung. Dabei können wir das Sprachverstehen und die Sprachproduktion ‚getrost' als im Verhältnis 1000 : 1 beziffern (Wandruszka 1979).'" (Bleyhl 2002: 9)

Die Theorie Krashens kann als Hinweis dienen, dass ein unbewusster früher Spracherwerb, schon vor der Schule spielerisch erfolgen sollte, damit es zum „Spracherwerb" kommt. Damit wird schon deutlich, dass ein in den Tagesablauf integrierter Spracherwerb im Gegensatz zu dem korrektiven Fremdsprachenlernen gegeben sein muss, wenn man erfolgreich sein will.

6.3 Verschiedene Modelle und Konzepte zur Förderung von Mehrsprachigkeit

Im internationalen Raum gibt es verschiedene Modelle, die verschiedene Möglichkeiten zeigen, wie auf ethnische Vielfalt und auf die damit verbundene, sprachliche Vielfalt reagiert werden kann. Man kann idealtypisch vier verschiedene Modelle unterscheiden:

- „Submersionsmodell
- Immersionsmodell
- Bilinguales und bilingual-bikulturelles Modell
- Multikulturelle Modelle“ (Sonner 1985: 21)

6.3.1 Das Submersionsmodell

Das Submersionsmodell ist weniger ein Modell, als vielmehr eine Beschreibung der Situation der Kinder einer ethnischen Minorität, die mit der Sprache ihres Gastlandes überschwemmt werden. In diesem Fall wird weder ihre Sprache noch ihre Kultur beachtet. Das führt zu dem in der amerikanischen Literatur benannten „sink-or-swim-Programm“, das die vollständige Assimilation der Minderheiten zum Ziel hat. Sonner nennt folgende Konsequenzen des Programms:

- Kaum gefestigt in der eigenen Sprache ist dann auch das Lernen der neuen Sprache in Gefahr und somit ist, da Sprachfähigkeit die Grundlage des schulischen Lernens ist, die Schullaufbahn gefährdet.
- Durch die fehlende Anerkennung der Identität des Kindes durch die Missachtung seiner Sprache ist das Selbstwertgefühl des Kindes gefährdet. Dies erschwert zusätzlich den weiteren Werdegang des Kindes im Bildungssystem (vgl. Sonner 1985: 22).

Eine abgeschwächte Form des Submersionsmodells stellt die „kompensatorische“ Erziehung dar, wobei die fehlende Zweitsprache durch zeitlich begrenzten Muttersprachenunterricht kompensiert wird, d. h. dass Inhalte zeitweilig in der Muttersprache vermittelt werden. Das ändert aber nichts daran, dass das wesentliche Ziel die Assimilation der Minderheit ist.

Die bekannte Untersuchung von Skutnaab-Kangas und Toukomaa (1976), bei der 351 finnische Kinder, die keinen „Muttersprachenunterricht“ erhielten, in Schwedischen Schulen untersucht wurden, kann als Beispiel für eine Untersuchung eines Submersi-

onsmodells eingeordnet werden. Skutnaab-Kangas und Toukomaa kamen bei ihrer Untersuchung zu dem Ergebnis, dass die Erstsprache im ersten Schuljahr, in dem ausschließlich Begriffskenntnisse getestet wurden, ungefähr in ihrer Ausprägung den untersten 7 % der Altersgruppe in Finnland vergleichbar war. In den späteren Schuljahren verbesserten sich die Fähigkeiten nicht, bis auf eine minimale Überschreitung des Niveaus der unteren 7 % der Altersgruppe hinsichtlich der Sprachfähigkeiten in Finnland im sechsten Schuljahr. Wie zu erwarten, waren die Leistungen in der Zweitsprache, also Schwedisch, auch nicht besser. Die Fähigkeiten entsprachen in etwa dem untersten Zehntel der schwedischen Schüler im ersten Schuljahr und im sechsten Schuljahr etwa dem untersten Viertel der schwedischen Schüler (vgl. Fthenakis u. a. 1985: 33 f.). Besonders interessant sind die Ergebnisse zu der Beherrschung der Erstsprache im Verhältnis zum Einwanderungsalter. So zeigte sich in der Untersuchung, dass Jugendliche, die im Alter von 12,5 Jahren nach Schweden auswanderten, noch 1,5 Jahre nach ihrer Einwanderung ihre Erstsprache besser konnten als die Vergleichsgruppe in Schweden. Der Wendepunkt lag bei einem Alter von 9,5 Jahren, denn in diesem Alter erwies sich die Erstsprache noch einige Jahre als normal. Waren die Kinder jünger, zeigten sich schon nach einer Aufenthaltsdauer von 1,5 Jahren in Schweden gravierende Defizite der finnischen Erstsprache. Die Defizite traten massiv, ohne „muttersprachliche Förderung“, in der Altersgruppe unter sieben Jahren auf und diese Gruppe entspricht ungefähr dem Vorschulalter (vgl. Fthenakis u. a. 1985: 35). Die Schwedischkenntnisse wurden auch mit längerer Aufenthaltsdauer in Schweden nicht wesentlich besser, denn nach einem Aufenthalt von sieben und mehr Jahren entsprachen die Schwedischkenntnisse den untersten 30 % der Norm, bei den 9- bis 10jährigen entsprachen sie den untersten 20 % der Norm und bei den 7- bis 8jährigen sogar nur noch den untersten 10 %.

Es lässt sich somit ein Zusammenhang zwischen dem niedrigen Niveau der erstsprachlichen Fähigkeiten und dem „Versagen“ in der Zweitsprache herstellen. Bei einer Aufenthaltsdauer von sieben und mehr Jahren lag das Niveau der Schwedischkenntnisse bei der Altersgruppe von 0 bis 8 Jahren bei den untersten 30 % der Norm, bei der Altersgruppe von 0 bis 3 Jahren lag die Norm bei 20 % und in der Altersgruppe von 0 bis einem Jahr bei 10 %. Fthenakis et al. halten dieses Ergebnis für besonders interessant, da die Erstsprachkompetenz immer bei einem Wert von 10 % der Norm lag und folgern, dass dieses Ergebnis auf eine positive Funktion der Erstsprachenentwicklung zu einem früheren Zeitpunkt hinweise.

„Entsprechend den Ergebnissen empirischer Forschung haben diejenigen Immigrantenkinder, die im Alter von 7 bis 8 Jahren nach Schweden eingewandert sind, die schlechtesten Voraussetzungen für das Erlernen des Schwedischen. Die verbale Entwicklung dieser Kinder, die gerade zum Schulbeginn eingewandert sind, erlitt nach der Immigration einen schweren Schaden. Dies beeinträchtigt zudem das Erlernen des Schwedischen. In dieser Gruppe und bei den vor Schulbeginn Eingewanderten ist das Risiko des Semilingualismus am größten. In einer viel besseren Lage, befinden sich zumindest in den ersten Schuljahren, die vor dem Alter von 6 Jahren eingewanderten und die in Schweden geborenen Immigrantenkinder. Doch endet ihre schwedische Sprachentwicklung oft mit etwa 12 Jahren, offensichtlich wegen ihrer dürftigen Grundlagen in der Muttersprache [...] Auch in dieser Gruppe [...] ist Semilingualismus wahrscheinlich [...]. Am besten sind die Bedingungen für die Entwicklung guter Kenntnisse in der Muttersprache für die im Alter von etwa 10 Jahren Eingewanderten. Ihre muttersprachlichen Fähigkeiten sind bereits bis zu einem abstrakten Niveau entwickelt. Daher erreichen sie in einer kurzen Zeit einen höheren Stand in der Beherrschung schwedisch-sprachiger Begriffe als diejenigen, die vor oder mit Schulbeginn umzogen und überholen in Bälde sogar die Migrantenkinder, die in Schweden geboren wurden. Diejenigen, die mit etwa 12 Jahren eingewandert sind, haben ebenfalls die Voraussetzungen zur Erlangung von Sprachkenntnissen, die denen der Schweden vergleichbar sind, wenn auch das Sprachenlernen langsamer stattfindet als bei denen, die zwei Jahre früher eingewanderten.“ (Skutnabb-Kangas/Toukomaa 1976: 75, Übers. v. Fthenakis)

Auch wenn Skutnaab-Kangas und Toukomaa noch die heute umstrittene, negative Haltung gegenüber Semilingualismus vertreten, ist für mich wesentlich, dass nach ihrer Untersuchung das Erreichen eines abstrakten Sprachniveaus in der Erstsprache für die weitere Entwicklung und den weiteren schulischen Erfolg wichtig ist, wie die weiteren Ergebnisse der Untersuchung belegen.

Als Konsequenz aus dieser Untersuchung haben Skutnaab-Kangas und Toukomaa 1977 eine weitere Untersuchung, unterstützt durch die UNESCO, über die Auswirkung der „muttersprachlichen Förderung“ im Vorschulalter erstellt. Die vier Förderungsbedingungen waren:

- Täglich zwei Stunden ein Besuch eines Kindergartens, in dem Finnisch gesprochen wurde.
- Einjährige Teilnahme an einer Vorschulklasse, die von einem schwedischen Lehrer in der Zweitsprache geleitet wurde und der von einer finnischen Hilfskraft unterstützt wurde.
- Besuch eines Kindergartens, in dem Finnisch gesprochen wurde oder der Besuch einer finnischen Vorschulklasse.
- Einjährige Teilnahme einer schwedischen Vorschulklasse, in der einige Stunden pro Woche muttersprachlicher Unterricht erteilt wurde (vgl. Fthenakis u. a. 1985: 40).

Das Ergebnis der Untersuchung war, dass die finnischen Kinder, die in den schwedischen Vorschulklasse waren, wesentliche Defizite hatten, denn sie zeigten Schwierigkeiten in der phonetischen und kinästhetischen Differenzierung. Die Kinder der finnischen Vorschulkasse hatten Schwierigkeiten bei der kinästhetischen Differenzierung;

die Kinder, die zuvor aber einen finnischen Kindergarten besucht hatten, zeigten wesentlich weniger Schwierigkeiten. Aber nur der ganz „muttersprachlich ausgerichtete Kindergarten“ konnte ein Defizit hinsichtlich der Artikulationsfähigkeit verhindern und die Erstsprache war hinsichtlich der auditiven Rezeption, der auditiven Assoziation, des verbalen Ausdrucks und ab dem Vorschulalter hinsichtlich der Grammatikbeherrschung unauffällig. Um dieses Niveau zu halten, reicht allerdings in der Vorschulklasse weder die Anwesenheit der finnischen Hilfskraft noch die der finnischen Mitschüler aus, denn die Kinder fielen in den nächsten Jahren, bis auf eine geringe positive Abweichung der Grammatik, auf das Niveau der „auffallenden“ Kinder zurück, die nur in den finnischen und schwedischen Vorschulklassen ohne vorausgehenden Kindergartenbesuch waren (vgl. Fthenakis u. a. 1985: 41).

Skutnaab-Kangas und Toukomaa haben die von ihnen gemachten Beobachtungen in einem Diagramm, das von Cummins (1979) übernommen worden ist und sich immer wieder in der Literatur finden lässt, dargestellt:

Typen von Zweisprachigkeit	Kognitive Effekte
Additive Zweisprachigkeit gute Kompetenz in beiden Sprachen	Positive kognitive Effekte
Dominante Zweisprachigkeit gute Kompetenz in einer der beiden Sprachen	Weder positive noch negative kognitive Effekte
Semilingualismus geringe Kompetenz in beiden Sprachen	Negative kognitive Effekte

(nach Appel/Muysken 1987: 112)

Diese Untersuchung unterstützt meine These, dass ein Kindergarten mit Erstsprachförderung wichtig für die gesamte Sprachentwicklung, gerade in Bezug auf die Zweitsprache des Kindes, ist. Allerdings zeigt diese Untersuchung auch, dass die erstsprachliche Förderung kontinuierlich und gleich intensiv verfolgt werden muss, damit die Kinder wirklich erfolgreich und gefestigt ihre Erstprache erlernen. Es sei angemerkt, dass heute die Entstehung des Semilingualismus mit seinen „negativen“ Auswirkungen umstritten ist.

6.3.2 Immersionsmodell

Das Immersionsmodell ist hauptsächlich in Kanada verwendet worden und basiert auf dem „St. Lambert Program“-Projekt in Montreal. Im Jahr 1965 wurden unter der Lei-

tung von W. E. Lambert und G. R. Tucker zwei Kindergartengruppen gegründet, in denen die Kinder aus alteingesessenen anglophonen Familien ausschließlich in Französisch begleitet wurden. An den Kindergarten schloss sich in der Grundschule ein Unterricht an, in dem die Kinder von zweisprachigen Lehrern in der Zweitsprache Französisch unterrichtet wurden. Dieses Konzept wird als „early total immersion“ bezeichnet. Wesentlich bei diesem „immersion“-Programm ist, dass die Erstsprache erst ab dem dritten Schuljahr unterrichtet wird und die Pflege der Erstsprache den Familien der Kinder und ihrer Umgebung obliegt. Außerdem wird die Zweitsprache, von Anfang an, die Sprache für alle Bereiche und wird nicht mit einer bestimmten Fremdspachendidaktik eingeführt. Besonders an diesem kanadischen Immersionsmodell ist, dass es auf Wunsch der Eltern erfolgte und somit eine ausgesprochen positive Unterstützung von den Eltern erfahren hat. Das „immersion“-Programm basiert auf einer Theorie des Sprachlernens, die auf den Neurologen Penfield zurückgeht und in erster Linie mit den, bereits vorgestellten, Theorien Lennebergs in Verbindung gebracht wird. Wie im ersten Teil der Arbeit bereits ausgeführt, ist die Theorie Lennebergs inzwischen kritisch betrachtet worden, war aber in der Zeit der Entstehung des kanadischen „immersion“-Programms sehr populär. Die Eltern der Kinder, die das Programm aus Sorge um die Chancen ihrer anglophonen Kinder in einer frankophonen Umgebung initiierten, setzten die Schulverwaltung derartig unter Druck, dass das Programm 1965 als Schulversuch gestartet wurde. Lambert und Tucker beschreiben die Einstellung der Eltern der Kinder so:

> „They were impressed with recent educational research which showed what could be accomplished in teaching science and mathematics in the kindergarten and elementary grades, and they realized how valuable early experience with foreign language can be, since in bilingual settings young children become bilingual as a matter of course when given the opportunity to interact regularly with those who speak the other language.“ (Lambert/Tucker 1972: 3)

Wode erklärt den Erfolg der Eltern damit, dass das angelsächsische Schulsystem anders als das deutsche Schulsystem aufgebaut sei. Im angelsächsischen Schulsystem gibt es Entscheidungsgremien, die „school-boards“, die über die wesentlichen Angelegenheiten wie die Anstellung von Lehrkräften, Finanzierung, aber auch über die wesentlichen Aspekte der Unterrichtsgestaltung entscheiden. Die Mitglieder dieser „school-boards“ sind keine Staatsbedienstete, sondern sie sind von der Bevölkerung direkt gewählt. Die Mitglieder sind Rechtsanwälte, Pastoren, Sportler etc. und sind unabhängiger von Parteizwängen als in Deutschland (vgl. Wode 1995: 58).

Nach den Angaben Wodes wird das „immersion“-Programm heute (1995) in allen Provinzen Kanadas eingesetzt. Wode weist allerdings darauf hin, dass das „immersion“-Programm aber keine kanadische Erfindung sei, vermutlich sei es das älteste Verfahren zur Vermittlung von Fremdsprachen, denn schon in der Antike und im Mittelalter seien Griechisch bzw. Latein die Unterrichtssprachen gewesen und in den Ländern der dritten Welt würde heute zwangsläufig nach IM-Art verfahren. Nach den Angaben Wodes wurde in diesem Jahrhundert das „immersion“-Programm erstmals in Wales in den „welsh-medium schools“ als eine fremdsprachendidaktische Konzeption erarbeitet. In diesen Schulen wurde Walisisch bzw. Kymrisch als Unterrichtssprache gebraucht und später kam Englisch hinzu. Die erste dieser Schulen wurde 1939, als Privatschule, in Aberystwyth eröffnet und galt als Modell für viele bilinguale Primarschulen in Wales. Die Kinder erhielten bis zum Alter von sieben Jahren Unterricht nur auf Walisisch und dann kam Englisch als Unterrichtsfach hinzu. Interessant ist, dass die Kinder vor Eintritt in die Schule in der Regel ein bis zwei Jahre lang einen walisischsprachigen Kindergarten besuchten. Diese Schulen werden heute von monolingual walisischen, monolingual anglophonen und anglophon-walisisch-bilingualen Kindern besucht. Die in Kanada durchgeführten Programme nahmen keinen Bezug auf die Programme in Europa (vgl. Wode 1995: 58).

Das kanadische Bildungssystem unterscheidet sich wesentlich vom deutschen Bildungssystem, denn in Kanada gibt es keine leistungsorientierte Gliederung nach Hauptschule, Realschule und Gymnasium und die Schulen in Kanada sind Ganztagsgesamtschulen. Der Schule kann ein Jahr Vorschule vorangehen und vor dieser Vorschule kann noch ein „junior kindergarten“ vorausgehen. Normalerweise besuchen die Schüler bis zum 8. Schuljahr gemeinsam in einer Klasse die elemantary school. Erst in diesem Alter trennen sich die Wege der Schüler auf der „high school“ nach Kurswahl. Das bedeutet, dass das „immersion“-Programm bis zur achten Klasse klassenweise angeboten werden kann und erst dann kursweise erteilt werden muss. Nach Wode entspricht die in Kanada untersuchte Schülerschaft eher einer Schülerschaft einer deutschen Gesamtschule.

Von vollständiger „immersion“, „total immersion“, spricht man, wenn der gesamte Unterricht und damit auch die Alphabetisierung in der L2 vonstatten geht. Die L1 kommt dann als Unterrichtsfach erst im dritten Schuljahr hinzu (vgl. Johnstone 2002). Im Fall der Teilimmersion, „partial immersion“, werden nicht alle Fächer in der L2 unterrichtet (vgl.Cummins/Swain 1986) und die Alphabetisierung geschieht entweder in der L2

(vgl. Swain 1978) oder in der L1. Die Voll- und die Teilimmersion kann schon früh im Kindergarten und in der ersten Klasse, mittelfrüh (3./4. Klasse) oder spät (7./8. Klasse) (vgl. German Model nach Mäsch 1995) einsetzen.

Das Einsetzen des Programms in der Vorschule oder in der 1. Klasse wird als „early immersion“ bezeichnet. Setzt das Programm erst später ungefähr im 3., 4. oder 5. Schuljahr ein, geht es um „delayed immersion“ und beginnt das Programm erst ab der 6. Klasse, handelt es sich um „late immersion“. Wichtig ist die Aussage von Wode, dass von diesen Arten der „immersion“ das frühe Programm das erfolgreichste Programm sei (vgl. Wode 1995: 62).

Das ursprüngliche „early total immersion“ Programm wurde so verändert:

- Wenn neben der Zweitsprache auch die Erstsprache als Unterrichtssprache verwendet wird, so bezeichnet man diesen Typ als „early partial immersion“. Dieses Programm setzt auch früh ein und es wird halbtägig oder in einer entsprechenden Anzahl von Fächern in der Erstsprache unterrichtet (vgl. Stern 1978: 165 in Graf 1987).
- Eine weitere Veränderung ist das „late immersion“-Programm, das erst in der 4. bis 8. Jahrgangsstufe beginnt. Dazu kann man die in Deutschland

  „seit Ende der sechziger Jahren bilingualen Züge an den verschiedenen Schulformen zählen, die zunächst einer autochthonen Schülerschaft vertiefte Kenntnisse in einer europäischen Nachbarsprache (in der Regel Französisch oder Englisch, aber auch Niederländisch, Italienisch, Spanisch usw.) vermitteln sollten. Inzwischen werden auch diese Schulen – wie andere Schulen dieser Schulform ebenfalls – von einer sprachlich heterogenen Schülerschaft besucht.“ (Siebert-Ott 2001: 21)

Interessant ist auch die Frage, wie viele Sprachen gelernt werden können. Als mögliche Antwort kann man zwei verschiedene Modelle des „immersion“-Programms betrachten, nämlich die doppelte „immersion“ und die reziproke „immersion“. Bei der doppelten „immersion“ handelt es sich um eine homogene Gruppe, die zwei ihnen nicht bekannte Sprachen lernen. Bei der reziproken „immersion“, auch „two-way-immersion“ genannt, ist die Gruppe sprachlich heterogen. Für ein Teil der Gruppe ist die L1 ihre L2, wie andersherum die L2 für diesen Teil der Gruppe die L1. Bei der „two-way-immersion“ handelt es sich um Programme, die sich an Sprecher zweier Sprachgruppen richtet:

„[...] zwei Gruppen von Schülern, von denen jeder eine Sprache fließend spricht (z. B. englischsprachige Schüler und spanischsprachige Schüler), dieselbe Klasse besuchen und in beiden Sprachen fließend sprechen, lesen und schreiben lernen.“ (McLaughlin/McLeod 1997: 10)

Dieses Modell ist im Hamburger Schulversuch im Jahr 2000 an vier Schulen, inzwischen an sechs Schulen, die jeweils eine bilinguale Klasse haben, nach dem two-way-Prinzip durchgeführt worden. Fünfzig Prozent der Kinder waren einsprachig, d. h. sie

besaßen keine Vorkenntnisse der Partnersprache. Die andere Hälfte der Kinder sollte lebensweltliche, aus der familiären Sprachpraxis stammende Kenntnisse der Partnersprache besitzen. Der Schriftspracherwerb war in beiden Sprachen von Anfang an Teil der Didaktik. Dazu gehörte auch, dass der Sachunterricht, nachdem er zunächst nur in Deutsch erfolgte, sukzessive in der Partnersprache unterrichtet werden sollte, um im vierten Schuljahr nur noch in der Partnersprache erteilt zu werden. Für Mathematik und die anderen Fächer war Deutsch als Unterrichtssprache geblieben.

Interessant sind die Ergebnisse, die die Ergebnisse der internationalen Forschung bestätigen:

> „Ein Zweitspracherwerb dauert lange – und zwar meistens länger als der Bildungsabschnitt Grundschule, den unsere Evalution überblickt. Die vorliegenden überwiegend US-amerikanischen Forschungsergebnisse zur Frage der notwendigen Dauer von gezielter Sprachförderung bei Kindern, die mit einer anderen als der Hauptsprache der Schule eingeschult werden, zeigen an, dass man von etwa vier bis sechs Jahren ausgehen muss, bis ein Sprachstand erreicht ist, der zu der schulischen Bildung den gleichen Zugang erlaubt, wie ihn einsprachige Kinder besitzen (vgl. z. B. MacSwan/Pray 2005)." (Gogolin/Roth 2007: 40)

Gogolin und Roth nehmen bei der Auswertung ihrer Untersuchung noch einmal Bezug auf die Tatsache, dass schulische Bildung zur Reproduktion der Abhängigkeit des Erfolgs von der sozialen Herkunft führt (vgl. Gogolin/Roth 2007: 41). Sie werten die ihnen vorliegenden Sprachproben aus den bilingualen Modellen nach spezifischen Phänomen aus, die man der so genannten „Bildungssprache" zuordnen kann. Die Definition von „Bildungssprache" orientiert sich nach Gogolin/Roth an Cummins, der die bildungsrelevante Sprache der Schule auf mentale Leistungen, den „*Cognitive Academic Language Proficiency*" zurückführt (vgl. Gogolin/Roth 2007: 41). Dabei zeigt der Modellversuch aus Hamburg richtungweisende Ergebnisse:

> „Bei den Kindern aus den bilingualen Klassen wurden die Sprechproben im Deutschen über diese Komponenten [des akademischen und des elaborierten Modus als Form der bildungssprachlichen Kompetenz im Deutschen] hinweg nach den Sprachgruppen untersucht. Festgestellt wurde, dass sich für den umgangssprachlichen und den elaborierten Modus kein Unterschied zwischen den Gruppen feststellen ließ." (Gogolin/Roth 2007: 42)

Die Überprüfung, ob eine Abhängigkeit zwischen dem Sprachmodus der Kinder und dem Bildungsgrad und einer damit verbundenen Sprachpraxis im Elternhaus besteht, ergab, dass es laut der Untersuchung weder einen Zusammenhang mit dem Bildungshintergrund noch mit dem sozioökonomischen Status der Eltern gab. Gogolin und Roth sehen die Unterschiede in der Zweisprachigkeit begründet, denn nach der Untersuchung hatten einsprachige deutsche Kinder gegenüber denjenigen Kindern, die Deutsch als zweite Sprache erst bei Schuleintritt erwarben, auch nach vier Jahren bilingualen Unter-

richt noch einen deutlichen Vorteil. Dieser Vorteil wird aber, folgt man den bereits ausgeführten Untersuchungen, durch konsequent weitergeführten, bilingualen Unterricht ausgeglichen. Die weiteren Ergebnisse lassen auch Rückschlüsse für den Elementarbereich zu, denn die, bei Schuleintritt bereits in den Modellsprachen, zweisprachigen Kinder schnitten ähnlich gut ab wie die einsprachig deutschen. Dieses Ergebnis zeigte sich auch bei den Kindern, die zweisprachig mit einer anderen Familiensprache waren. Dabei werden bei diesem Weg der „immersion" Formen der Dreisprachigkeit gefördert. Die Sprachkompetenz im Deutschen war nicht wesentlich anders als bei der zu erst beschriebenen Gruppe. Bei den Kindern, die ohne oder mit geringen Deutschkenntnissen in die Schule kamen, waren die mündlichen Sprachfähigkeiten im Deutschen schon weit entwickelt, wenn auch nicht auf dem gleichen Niveau wie bei den anderen Kindern. Nach Gogolin und Roth müssten die Deutschkenntnisse dieser Kinder in Vergleichsgruppen mit anderen Kindern verglichen werden, die nicht in einer bilingualen Klasse sind (vgl. Gogolin/Roth 2007: 44).

„Die Evaluation der bilingualen Schulen Hamburgs bildet eine gute Ausgangsbasis für weitere empirische Untersuchungen zum Streitfall Zweisprachigkeit. Unsere Ergebnisse zeigen, dass zweisprachige Modelle einen Beitrag zur Förderung der Zwei- und Mehrsprachigkeit zu leisten imstande sind. Alle Kinder im Hamburger Schulversuch, auch die deutsch einsprachig aufwachsenen, haben sich Kenntnisse der Partnersprachen angeeignet. Darüber hinaus haben alle Kinder bemerkenswerte Leistungen im Deutschen erbracht – nicht zuletzt in jenem Bereich, den wir als *‚Bildungssprache‘* bezeichnen." (Gogolin/Roth 2007: 44)

Die doppelte „immersion" ist nach Wode nur in einem Fall evaluiert worden. In Montreal wurde in einer Schule Hebräisch und Französisch als „immersion"-Sprachen unterrichtet, während Englisch die L1 war.

„[...] das evaluierte Sachfach war Mathematik. [...] Verglichen wurden vier Schülergruppen: Konventioneller FU, einfache IM und drei Schulen, DI 1-3, mit doppelter früher IM. Letztere unterschieden sich im Hinblick auf die anfangs auf Französisch entfallende Unterrichtszeit. Die wichtigsten Ergebnisse sind: Die Entwicklung des Englischen als L1 hatte bei keiner Variante gelitten. Defizite in Mathematik traten nicht auf. Das Leistungsniveau im Französischen war für DI 1 und DI 2 fast so gut wie für die einfache IM. DI 3 erbrachte schlechtere Ergebnisse als DI 1 und DI 2. Bei jeder IM Variante war das Leistungsniveau in der Fremdsprache jedoch höher als beim konventionellen FU." (Wode 1995: 67)

Der Ansatz des „early total immersion" Modells wurde von verschiedenen Forschern untersucht. Die Kinder waren nach diesem Modell nach mehreren Jahren in der Lage an dem Unterricht in der Zweitsprache so teilzunehmen, als wären sie in der Erstsprache unterrichtet worden. Allerdings erreichten die Fähigkeiten der Zweitsprache nicht das Niveau eines „Muttersprachlers", denn die Kinder gebrauchten eine einfachere Syntax als die „Muttersprachler" (vgl. Lambert/Tucker/d‘Anglejan 1974: 51 zit. nach Graf

1987: 45). Die Kinder brauchten nach den Untersuchungen von Swain bis zu sieben Jahre, um gleichwertige Leistungen wie die monolinguale Vergleichsgruppe zu erreichen (vgl. Swain 1978: 145). Die Kinder zeigten bei dem Immersionsmodell lange ein Defizit bei der Verwendung eines begrifflich gegliederten Wortschatzes; um dieses Defizit ausgleichen zu können, brauchten die Kinder eine jahrelange konsequente Fortführung des Immersionsmodells. In den Fächern wie Mathematik, Sozialkunde und Science erreichten die Kinder der „immersion“-Klassen erst im 5. Schuljahr den Leistungsstand der monolingualen Vergleichsgruppe; manche Kinder erreichten den Leistungsstand auch erst im 7. Schuljahr (vgl. Swain 1978: 146, Cohen 1976: 75). Die Leistungen der Erstsprache entsprachen zunächst nicht den Leistungen der monolingualen Vergleichsgruppe; in der fünften Klasse allerdings hatten die Kinder der „immersion“- Klassen das gleiche Leitungsniveau oder lagen sogar über den Leistungen der Vergleichsgruppe. Durch die konsequente Weiterführung des Immersionsverfahren ist es möglich, Kinder zweisprachig zu erziehen, ohne dass die Kinder in den Schulleistungen oder in den Fähigkeiten ihrer Erstsprache hinter monolingual erzogenen Kindern zurückfallen.

Swain hat auch das „late immersion“ Programm untersucht und ist zu dem Ergebnis gekommen, dass die Kinder über mehr Kenntnisse in der Zweitsprache verfügten als die Kinder, die die Zweitsprache in Form des Fremdsprachenunterrichts gelernt haben. Die Schüler müssten aber weiterhin in verschiedenen Fächern in Französisch unterrichtet werden. Allerdings erreichten die Kinder in den Sachfächern nicht das gleiche Niveau wie die Kinder, die in ihrer Erstsprache weiter unterrichtet wurden, aber je mehr die Kinder durch Sprachkurse auf das Immersionsmodell vorbereitet wurden, um so besser waren ihre Leistungen in den Sachfächern. Interessant ist, dass die Zweitsprache im ersten Jahr zunächst das Erlernen der Erstsprache verlangsamt, die dann aber am Ende des zweiten Jahres den „Rückstand“ im Vergleich wieder aufholt.

Merz konstatiert, dass der frühe Zweitspracherwerb nach den kanadischen „immersion“-Programmen“ bei den Kindern z. T. sogar zu höheren Intelligenzwerten führe und dass diese Kinder eine überdurchschnittliche gedankliche Flexibilität und einen großen Einfallsreichtum besäßen (vgl. Merz 1985: 16).

Immersion und die Schwellenhypothese

Cummins kommt nach seinen Untersuchungen von zweisprachigen Kindern zu dem Ergebnis, dass es zwei verschiedene Ausprägungen früher Zweisprachigkeit gibt, nämlich

eine gelungene Form, die er als „additiven bilingualism“ bezeichnet, sowie eine aus seiner Sicht misslungene Form, die bedeutet, dass die Erstsprache durch die Zweitsprache verdrängt wird und so beide Sprachen nicht richtig entwickelt werden; diese Form bezeichnet Cummins als „subtractive bilingualism“. Cummins sieht in der Form des „subtractive bilingualism“ eine mögliche Erklärung für die unzureichenden Schulleistungen von Kindern.

Cummins bezieht sich bei seiner Argumentation auf eine allgemeine Position, die von der UNESCO 1953 zur schulischen Norm erhoben wurde:

„It is axiomatic that the best medium for teaching a child is her mother tongue.“ (UNESCO 1953: 11 zit. nach Cummins 1979: 223)

Diese zitierte Position kommt zu dem Ergebnis, dass der Gebrauch einer anderen Sprache als der Erstsprache in der Schule als schädlich anzusehen ist. Für Cummins ist diese These aber spätestens seit den „immersion“-Projekten widerlegt und es kann aus seiner Sicht nicht allein der Sprachwechsel für Schulversagen von Kindern verantwortlich gemacht werden. Auch die von anderen Theoretikern getroffene Annahme, dass soziale Einflüsse zu Schulversagen von Kindern führten, lehnt Cummins ab. Er nimmt vielmehr an, dass es einen Zusammenhang zwischen Sprache und Denken gebe, und er führt als Beleg die Tatsache an, dass Schüler, die zwei Sprachen beherrschen, auch in anderen Fächern gute Noten erreichen. Cummins hat zwei Thesen aufgestellt:

„The ‚developmental interdependence‘ hypothesis proposes that the development of competence in a second language (L2) is partially a function of the type of competence already developed in L1 at the time when intensive exposure to L2 begins. The ‚threshold‘ hypothesis proposes that there may be threshold levels of linguistic competence which a bilingual child must attain both in order to avoid cognitive disadvantages and allow the potentially beneficial aspects of bilingualism to influence his cognitive and academic functioning.” (Cummins zit. nach Graf 1987: 62)

Die erste Hypothese Cummins‘ heißt, dass es einen Zusammenhang zwischen dem Sprachstand, den ein Kind in der Erstsprache hat und dem Erwerb der Zweitsprache gibt. Zum Beleg dieser These stellt Cummins einen Bezug zu der ausgeführten Studie von Skutnabb-Kangas und Toukomaa (1976) her. Diese hat gezeigt, dass finnische Kinder, die erst im Alter von zehn Jahren mit ihren Eltern nach Schweden gekommen sind, die schwedische Sprache besser erlernten als finnische Kinder, die im Alter von sieben bis acht Jahren nach Schweden auswanderten.

„Obwohl die finnischen Migrantenkinder eine durchschnittliche Leistung in nichtverbalen Intelligenztests zeigten, waren ihre Leistungen sowohl in Finnisch wie auch in Schwedisch weit unter dem finnischen und schwedischen Durchschnitt. Das Maß, in dem die Muttersprache noch vor dem Kontakt mit der schwedischen Sprache entwickelt worden war,

stand in enger Beziehung zu den Leistungen in Schwedisch. Die Kinder, die im Alter von zehn Jahren mit ihren Eltern nach Schweden auswanderten, erreichten ein Niveau in Finnisch, das dem finnischen Schüler in Finnland ähnelte, und sie erreichten Sprachfertigkeiten in Schwedisch, die mit denjenigen schwedischer Schüler durchaus verglichen werden konnten.“ (Cummins 1982: 40)

Cummins Erklärung dafür ist, dass finnische Kinder, die nach nur ein oder zwei Schuljahren in Finnland in Schweden auf die Schule kamen, den Wechsel insgesamt schlechter verarbeiteten als Kinder, die schon länger Erfahrungen in der Schule gesammelt haben. Grundlage dieser Argumentation von Cummins ist der unterschiedliche Sprachstand oder „type of competence already developed in L1“. In seiner zweiten These differenziert Cummins drei verschiedene Arten von Bilingualität, die sich durch zwei Schwellenwerte in der sprachlichen Kompetenz unterscheiden. Orientiert an Skutnabb-Kangas und Toukomaa differenziert er zwischen der untersten Stufe, dem so genannten „semilingualism“ und einer zweiten Stufe, dem „dominant bilingualism“, die durch ein „native-like level in one of the languages“ charakterisiert ist. Die dritte Stufe bezeichnet Cummins als „additive bilingualism“, die er als „high levels in both languages“ bezeichnet (vgl. Graf 1987: 63).

Auf der einen Seite sollte nach Cummins ein bestimmtes Niveau der sprachlichen Entwicklung in L1 und L2 nicht unterschritten werden, um eine negative Auswirkung auf die kognitive Entwicklung zu verhindern. Auf der anderen Seite muss ein bestimmtes Niveau der sprachlichen Entwicklung in L1 und L2 überschritten werden, damit die zweisprachige Erziehung die Entwicklung positiv beeinflussen kann. Das sind die Charakteristika der so genannten Schwellenhypothese, die herangezogen wird, um vermeintliche Widersprüche zwischen den Ergebnissen verschiedener Untersuchungen über die kognitiven Effekte mehrsprachiger Erziehung aufzuheben.

Cummins vertritt auch die so genannte Interdependenzhypothese, die als Versuch gilt, die vermeintlichen Widersprüche zwischen den Ergebnissen verschiedener Untersuchungen über die Effekte in einer frühen Erziehung im Medium einer Zweitsprache auf die Entwicklung in L1 und L2 aufzulösen, indem er einen Zusammenhang zwischen dem Niveau der erstsprachlichen Entwicklung zu Beginn des erstmaligen Kontaktes mit der Zweitsprache und dem in der Zweitsprache erreichbarem Niveau herstellt.

„Kinder aus Sprachminderheiten müssen demnach dann schulisch zunächst in der Erstsprache gefördert werden, wenn diese Sprache außerhalb der Schule einem starken Verdrängungsdruck ausgesetzt ist. Andernfalls ist bereits zu Beginn der Schulzeit eine Erziehung im Medium einer Zweitsprache erfolgreich möglich.“ (Siebert-Ott 1998: 97)

Siebert-Ott gibt an, dass diese Hypothesen, obwohl Cummins noch weiter geforscht und diese Thesen modifiziert hat, in Deutschland in der an anderer Stelle ausgeführten Form weitestgehend rezipiert worden seien.

Graf kritisiert, dass die Hypothesen ein Zirkelschluss darstellten, da Cummins einen engen Zusammenhang zwischen Denken und Sprechen herstelle, der ihn dazu verleite, bereits auf der Seite der unabhängigen Variablen sprachliche und kognitive Elemente zu identifizieren. Unabhängig davon könnten sie weder in ihren linguistischen noch in ihren kognitionspsychologischen Aussagen empirisch geprüft werden, da die entsprechenden Begriffe zu ungenau definiert seien (vgl. Graf 1987: 64).

> „Der erstaunliche Widerhall, den *Cummins*‘ Hypothesen in der Literatur gefunden haben, liegt weniger in der methodischen Strenge seiner Argumentation als vielmehr in der neuen Perspektive, die er vorschlägt.
>
> Zunächst verweist *Cummins* darauf, neben den positiven auch die möglichen negativen Auswirkungen von früher Zweisprachigkeit ins Auge zu fassen. Niemand zweifelt grundsätzlich an der Möglichkeit, Kinder bereits in der Grundschule zweisprachig zu erziehen. Tatsächlich jedoch versagen Kinder sehr häufig, wenn sie nicht in ihrer Muttersprache unterrichtet werden. Eben diesen Punkt gilt es zu klären. Ferner schlägt *Cummins* vor, die Zusammenhänge zwischen Erstspracherwerb, Zweitspracherwerb und schulischem Lernen vorwiegend unter sprachlichen Gesichtspunkten zu behandeln. Er wendet sich daher gegen eine weitverbreitete Tendenz, die Kenntnis der Erstsprache als zweitrangig zu betrachten gegenüber sozialen Faktoren, mit denen sie ihrerseits verquickt ist. Schließlich vertritt *Cummins* eine lernpsychologische Position: die Abhängigkeit der kognitiven Fähigkeiten von sprachlicher Kompetenz, ausgedrückt in seinem „language-thought issue.“ […] *Cummins* geht eindeutig davon aus, daß die Erstsprache mehr darstellt als den ersten kommunikativen Kode, den ein Mensch erlernt. Sie beinflußt nach *Cummins* die kognitive Entwicklung und damit auch den weiteren Spracherwerb. Da beide Seiten – gute Sprachkenntnisse einerseits und hohe Lernleistungen andererseits – häufig gemeinsam auftreten, erscheint diese Annahme recht plausibel. Die behauptete Abhängigkeit jedoch wird auf diese Weise nicht belegt, vor allem weil schulische Leistungen insgesamt in einem hohe Maße sprachliche Leistungen sind.“ (Graf 1987: 64 f.)

Cummins schlägt eine ganz andere Perspektive für den Erwerb zweier Sprachen vor. Nach seinen Thesen sollen Kinder zunächst nur in ihrer Erstsprache unterrichtet werden, um die Kultur der Kinder zu bewahren und ihre Erstsprache zu festigen, die dann die Grundlage für den Zweitspracherwerb bilden soll. Cummins gibt keinen Zeitpunkt an, ab wann der Zweitspracherwerb einsetzen soll. So lobenswert die Idee von Cummins, die Erstsprache zu erhalten, auch ist, birgt sie auch Probleme. Denn Kinder, die zum Beispiel erst im Alter von zehn Jahren die Umgebungssprache lernen, sind solange sozial ausgegrenzt. Sie erhalten dadurch, dass sie in gesonderten Klassen unterrichtet werden, einen Außenseiterstatus. Außerdem schaffen die Kinder nach diesem so genannten „language shelter“ Konzept, nach den Angaben von Graf, auch den Übergang in die Regelklassen kaum und könnten so die in der Bundesrepublik anerkannten Schulabschlüsse nicht erreichen (vgl. Graf 1987: 66). Graf sieht in dem Konzept von Cummins keinen

Weg für Minderheitenkinder und stellt die berechtigte und wichtige Frage, wie ein zweisprachiges Kind zu einem frühen Zeitpunkt so gefördert werden könne, dass es in der Zweitsprache zu lernen vermag. Für Graf verweist diese Frage auf den Weg, den das „early total immersion" Konzept vorschlägt (vgl. Graf 1987: 67).

Cummins selbst schwächt seine Thesen ab und stellt klar:

> „Solche – und andere – Forschungsergebnisse werden manchmal als Widerspruch zu den Befunden der ‚immersion'-Programme verstanden (s. z. B. Engle 1975), in denen ja die Unterrichtssprache S2 ist. Wenn man aber all die Ergebnisse im Rahmen sowohl der Schwellenniveau- wie auch der Inderdependenz-Hypothese versteht, kann man sehen, daß identische Mechanismen für den Erfolg beider Schulprogramme verantwortlich sind. Der Schlüssel zu dieser Einsicht besteht in der Anerkennung der funktionalen Bedeutung der Muttersprache des Kindes im Entwicklungsprozeß. In ‚immersion'-Programmen für Kinder der Mehrheitssprache wird S1 so entwickelt, daß sie auch bei intensivem Kontakt mit der S2 unbeschädigt bleibt. Folglich können die Fertigkeiten in der S1 und in der S2 sowie auch andere Aspekte kognitiver Funktionen durch den einfachen Zugang zu zwei Sprachen gesteigert werden." (Cummins 1982: 40 f.)

Allerdings ist die Idee, dass die Erstsprache von Minderheitenkindern erhalten werden muss, ein wesentlicher Punkt für Sprachförderungskonzepte. Außerdem macht Siebert-Ott deutlich, dass nach der neueren Mehrsprachigkeitsforschung die Annahme, dass früh einsetzende Mehrsprachigkeit sich grundsätzlich nachteilig auf die sprachliche sowie auf die allgemeine kognitive Entwicklung des Kindes auswirkt, nicht mehr gelte (vgl. Siebert-Ott 1998: 102).

Siebert-Ott beschäftigt sich mit den im deutschsprachigen Raum immer wieder angeführten Thesen von Cummins und konstatiert, dass sich die Thesen von Cummins in Tests, die der Untersuchung der Entwicklung des intuitiven grammatischen Wissens in der Zweitsprache mit Hilfe von Grammatikurteilen dienten, sich bei Berliner Schülern nicht bestätigten. Bei anderen Studien allerdings, die in Deutschland und der Niederlande durchgeführt wurden, ergab sich ein Zusammenhang zwischen der Förderung der Erstsprache und dem Zweitspracherwerb bei Kindern aus sprachlichen Minderheiten. Siebert-Ott macht aber darauf aufmerksam, dass bei diesen Tests auch die Entwicklung ‚textbezogener' sprachlicher Fähigkeiten berücksichtigt wurde. Siebert-Ott folgert daraus, dass sich die Fähigkeiten in der Erst- und Zweitsprache und der allgemeinen kognitiven Entwicklung, in angemessener Form, nur mit Unterstützung neuerer Erkenntnisse der Schriftsprachenforschung darstellen ließen. Denn Cummins unterscheidet nach den Angaben Siebert-Otts zwei sprachliche Fähigkeiten, nämlich die Fähigkeit, sprachliche Mittel in der mündlichen Alltagssituation entsprechend zu gebrauchen und die Fähigkeit, sprachliche Mittel in der Kommunikation über Sachthemen, in institutionellen

Kontexten, entsprechend zu verwenden. Die erste Fähigkeit nennt Cummins „basic interpersonal communication skills (BICS)“, die andere Fähigkeit nennt er „cognitive/academic language proficiency (CALP)“. Siebert-Ott sieht eine Nähe zu den Begriffen konzeptioneller Mündlichkeit (Nähesprache) und konzeptioneller Schriftlichkeit (Distanzsprache).

„Nähesprache und Distanzsprache lassen sich unterscheiden im Hinblick auf Kommunikationsbedingungen und auf Versprachlichungsstrategien. Eine für konzeptionelle Mündlichkeit typische Kommunikationsbedingung ist raumzeitliche Nähe und persönliche Vertrautheit der Partner. Charakteristisch für die mit konzeptioneller Mündlichkeit verbundenen Versprachlichungsstrategien ist ein geringer Grad an Formalisierung. Die Ausführungen sind eher parataktisch strukturiert, insgesamt weniger komplex und weisen ein geringeres Maß an Informationsdichte auf. Eine für konzeptionelle Schriftlichkeit typische Kommunikationsbedingung ist die raumzeitliche Trennung und geringe Vertrautheit der Partner. Charakteristisch für die mit konzeptioneller Mündlichkeit verbundenen Versprachlichungsstrategien ist ein höherer Grad an Formalisierung. Die Äußerungen sind eher hypotaktisch strukturiert, komplexer, elaborierter und weisen ein höheres Maß an Informationsdichte auf.“ (Siebert-Ott 1998: 147)

Siebert-Ott interpretiert die These von Cummins in diesem Zusammenhang so, dass sich die Entwicklung von konzeptioneller Schriftlichkeit (CALP) auch in der Erstsprache zeitlich aufwendiger und kognitiv anspruchsvoller gestalte als die Entwicklung konzeptioneller Mündlichkeit (BICS). Siebert-Ott kommt insgesamt zu dem Ergebnis, dass Probleme von Kindern aus bestimmten sprachlichen und ethnischen Minderheiten bei der Entwicklung von Mehrsprachigkeit als Probleme beim Übergang von konzeptioneller Mündlichkeit zu konzeptioneller Schriftlichkeit gesehen werden können.

„Das läßt den Schluß zu, daß sich die Probleme dieser Kinder allenfalls quantitativ aber nicht qualitativ von den Problemen einsprachig aufwachsender Kinder unterscheiden: Auch hier muß damit gerechnet werden, daß ein gewisser Anteil einsprachig aufwachsender Kinder in der Schule Schwierigkeiten beim Übergang von konzeptioneller Mündlichkeit zu konzeptioneller Schriftlichkeit hat. Diese Kinder bedürfen einer gezielten Förderung.“ (Siebert-Ott 1998: 148)

6.3.3 Bilinguale und bilingual-bikulturelle Modelle

Bilinguale und bilingual-bikulturelle Modelle sind auch in der Bundesrepublik zu finden. Diese so genannten Sprach-Schutz-Programme sind für Minoritäten gedacht, die ihre Erstsprache bewahren sollen. Die Erstsprache wird auch dort von erstsprachlichen Erziehern, die auch die Zweitsprache sprechen, unterrichtet. Im Gegensatz zu den kompensatorischen Programmen werden die Erstsprachen der Minoritäten nicht als minderwertig, sondern als zu schätzendes Gut betrachtet. Bilinguale Modelle haben nach Sonner zwei verschiedene Ausgangspunkte: Zum Ersten die Annahme, dass die Erstsprache

eine grundlegende Bedingung für den erfolgreichen Zweitspracherwerb, also der im Bildungssystem verwendeten Sprache, ist. Zum Zweiten, dass das Akzeptieren und Achten der sprachlichen Identität des Kindes ein ethisches und psychologisches Postulat ist (vgl. Sonner 1985: 24). Praktisch bedeutet das für den Vorschulbereich, dass ausländische und deutsche Kinder in einer Gruppe sind und die ausländischen Kinder von „muttersprachlichen Erziehern" in ihrer Erstsprache begleitet werden. Der Ansatz des Staatsinstituts für Frühpädagogik, der von Fthenakis und seinen Mitarbeitern 1985 vorgestellt wurde, hat als Ziel, den Besuch der deutschen Grundschule oder aber auch einer Schule im Heimatland zu ermöglichen:

„Ein ausländischer Erzieher zusätzlich zum deutschen Erzieher ist unabdingbarer Bestandteil des Modells. Allein durch seine Gegenwart erhält die ethnische Eigenart des ausländischen Kindes einen höheren Stellenwert. Seine Wirkung als Vorbild und die Kommunikation zwischen ihm und dem Kind verleihen der kindlichen Identität Entfaltungsmöglichkeiten und Verstärkung. Zugleich ist der ausländische Erzieher Träger der Spracherziehung und Vermittler für die neue und ungewohnte Umwelt und damit auch bei der Eingewöhnung in den Kindergarten eine unentbehrliche Stütze." (Sonner 1985: 24)

Maintenance-Programme und Heritage-Language-Programme können auch zu dieser Form der Programme gezählt werden:

Diese Programme sind speziell an Kinder aus allochthonen und autochthonen Minderheiten gerichtet. Durch die zeitweilige oder dauerhafte Trennung von den übrigen Kindern, soll ein Erhalt der Sprache gewährleistet werden. Ein Beispiel dafür ist die dänische Minderheit, die eigene Kindergärten und Schulen betreibt, in denen Dänisch Unterrichtssprache und Deutsch Unterrichtsfach ist.

Ähnliche Ziele können „Transitionale bilinguale Erziehungsprogramme" haben. Sie wenden sich an Sprachminderheiten. Dabei wird zwischen „early-exit" und „late-exit" Programmen unterschieden. TBE-Programme werden oft als „Early-Bilingual-Education" eingeordnet, während „Heritage-Language" und „Maintance-Programme" als „Late-Exit-Bilingual-education" eingeordnet werden. Die „Early-exit-Programme" sind oft extrinsisch motiviert, d. h. die Kinder sollen in einer möglichst kurzen Zeit, z. B. auf den Unterricht in der Schule, zum Mainstream hin gefördert werden. „Late-exit-Programme" sind auch intrinsisch motiviert, d. h. die Erstsprache wird als förderungswürdig und als Voraussetzung zum Erwerb weiterer Sprachen anerkannt (vgl. Siebert-Ott 1999: 19).

6.3.4 Multikulturelle Modelle

Multikulturelle Modelle gab es nach Sonner für ethnische Minderheiten meistens in den USA. Die Programme erinnern an kompensatorische Programme, da auf die Kultur des Kindes wohlwollend eingegangen wird, um die Anpassung an die herrschende Kultur zu erleichtern; letztendlich wird der Kultur der Minderheiten jedoch kein zu erhaltender Wert zugeschrieben. Eine Gefahr liegt für Sonner in der Überbetonung der Differenz, insbesondere bei den Lerninhalten der Majorität, da dadurch der Erhalt bestehender Überlegenheits- und Unterlegenheitsordnungen gefördert würde. Als Gegenpol dieser Assimilationsprogramme gibt es noch Programme als multikulturelle Modelle, die als Grundlage eine Anerkennung des kulturellen Pluralismus haben. Sie werden hauptsächlich vom Deutschen Jugendinstitut in München vertreten und wurden in Modellversuchen in Berlin und Offenbach erprobt. Als Ziel gilt:

„Gemeinsamkeiten erkennen, Unterschiede erklären und akzeptieren lernen, dadurch Abbau von Vorurteilen und Förderung von Freundschaften zwischen ausländischen und deutschen Kindern; Sprachförderung durch tägliches Zusammenleben in einer stabilen Gruppe: Kinder helfen Kindern (festes Bezugssystem, emotionale Sicherheit); kein Sprachtraining." (Preissing/Berlin zit. nach Sonner 1985: 26)

Abbildung 10: Programme zwei(t)sprachiger Erziehung

Programmtyp	Zielgruppe	Unterrichts-sprache	angestrebte sprachliche Kompetenz
Mainstream/ (monolingual) „**Submersion**"	Sprachmehrheit Sprachminderheit	Landessprache (Muttersprache) (Fremdsprache/ Zweitsprache (L2))	gute Kenntnisse in der Landessprache
Mainstream/ (monolingual) „**Submersion**" (+ Förderunterunterricht in L2)	Sprachmehrheit Sprachminderheit	Landessprache	gute Kenntnisse in der Landessprache
Transitionale **bilinguale Erziehung** (early exit)	--- Sprachminderheit	zunächst: Muttersprache später: Landessprache	gute Kenntnisse in der Landessprache
Transitionale **bilinguale Erziehung** (late exit)	--- Sprachminderheit	zunächst: dominiert Muttersprache später: dominiert Landessprache	gute Kenntnisse in der Muttersprache und in der Landessprache
Maintenancel **Heritage Language**	--- Sprachminderheit	verschiedene Modelle häufig dominiert Muttersprache	gute Kenntnisse in der Muttersprache und in der Landessprache
Immersion/ **bilingualer Unterricht** **one way** **two way**	1 Sprachgruppe 2 Sprachgruppen	verschiedene Modelle Dominanz von Ll und L2 variiert eher paritätisch	gute Kenntnisse in der Muttersprache und in einer zweiten Sprache (Partnersprache)

(vgl. Baker 1993: 153)

7 Gelebte Zweisprachigkeit – Lernen von autochthonen Minderheiten

7.1 Die Sorben

Als Beispiel für gelebte Zweisprachigkeit auf dem Boden der heutigen Bundesrepublik, beschreibe ich als erste Gruppe die autochthone Gruppe der Sorben, die mit ihren didaktisch umgesetzten Konzepten, die auch im Raum der Bundesrepublik Deutschland gut funktionieren, als Vorbild für die Möglichkeit der zweisprachigen Erziehung schon im Vorschulalter dienen können.

> „Der Reiz für die Beschäftigung mit der sorbischen Sprache liegt in Verschiedenem begründet. In erster Linie ist jedoch die Tatsache des Nebeneinanderbestehens von zwei Sprachen in dieser Landschaft Deutschlands von Belang.[...] Ist es doch nahezu einmalig in Deutschland, daß einige zehntausend Menschen im täglichen Umgang zwei Sprachen benutzen." (Jenč 1993: 112)

Um noch einmal deutlich zu machen, dass Konzepte der Sprachförderung nicht unabhängig von der historischen und politischen Situation zu sehen sind, gebe ich einen kurzen Überblick über die wechselvolle Geschichte der Sorben hinsichtlich ihrer kulturellen und sprachlichen Eigenständigkeit. Mit diesem kurzen Überblick zeige ich noch einmal exemplarisch verschiedene Hintergründe und Motive für sprachpolitische Entscheidungen auf. Diese Hintergründe sind generell bei der Ausarbeitung von Sprachförderungskonzepten zu berücksichtigen, damit ein noch so gut gemeintes Sprachförderungskonzept nicht ungewollt, statt eines Förderungskonzepts, ein unreflektiertes, auf bestehenden Motiven gründendes Diskriminierungskonzept wird.

Besonders interessant bei der Betrachtung dieser Minderheitengruppe ist, dass die Sorben keinen Nationalstaat hinter sich stehen haben, der sie als Minderheit bei der Durchsetzung ihrer Rechte von außen unterstützt. Die Sorben können nicht auf die außenpolitischen Interessen Deutschlands vertrauen und müssen ihre Sprache ohne die Unterstützung eines „sorbischen Staates" erhalten.

Als das sorbische Dorf Horno sich 1996 massiv gegen die Abbaggerungsmaßnahmen für den Braunkohlebau wendete, haben nach der Ansicht von Toivanen viele Westdeutsche zum ersten Mal von der Existenz eines Teils der Bevölkerung Deutschlands erfah-

ren, die sich als „nichtdeutsche Nation in Deutschland“ begreift (vgl. Toivanen 2000: 29). Nach eigenen Angaben leben 60 000 Sorben, die bis dahin für die meisten Menschen – jedenfalls im Westen – fast völlig unbekannt waren, in Deutschland.

Das Siedlungsgebiet der Sorben ist in den östlichen Gebieten Sachsens (Oberlausitz: Bautzen und Umgebung) und Brandenburgs (Niederlausitz: Cottbus und Umgebung). In der Oberlausitz sprechen die Sorben Obersorbisch und in der Niederlausitz sprechen sie Niedersorbisch. Nach Toivanen stammt der Begriff „Sorben“ von dem sorbischen Ethnonym „serbja“ (obersorbisch) bzw. „serby“ (niedersorbisch) ab. Vor dem Jahr 1933 wurde üblicherweise der Begriff Wenden gebraucht.

Bei den Sorben handelt es sich nicht um eine zugewanderte ethnische Minderheit, sondern vielmehr um langansässige Bewohner in einem relativ geschlossenen Siedlungsgebiet. Die Sorben werden zum ersten Mal 631 in der fränkischen Chronik des Fredegar genannt.

Die Sorben bzw. Wenden sind Westslaven, die während der Ostkolonisation in die Lausitz kamen. Die slawische Volksgruppe gliederte sich in verschiedene Stämme: Im Norden, zwischen Spreewald und Cottbus, wohnten die Lusizer (Lunsizi), südlich davon um Bautzen – als Budusin im Jahr 1002 erstmalig erwähnt – die Milzener. Außerdem gab es die Stämme wie Besunzaner, Nisaner, Daleminzer usw. Im Jahr 806 stand in den fränkischen Reichsannalen „terra Sclavorum, qui dicuntut Sorabi, qui sedent super Albim fluvium“ (Land der Slawen, die Sorben/Wenden heißen und am Fluss Elbe siedeln). In der Zeit des 6. bis zum 10. Jahrhunderts war das Siedlungsgebiet schätzungsweise etwa 40 000 Quadratkilometer groß. In dieser Zeit wurde dort Altsorbisch gesprochen (vgl. Oschlies 1991: 11). Nach archäologischen Funden waren die Sorben/Wenden „friedliche und fleißige Landwirte“. Sie hielten Haustiere und bauten mehrere Getreidesorten an, betrieben Fischfang, brauten Met und Bier und waren ausgezeichnete Pferdezüchter. Nach Ansicht von Oschlies waren die Sorben/Wenden schon immer Menschen „von gesunder Vorsicht“, denn sie bauten ihre Siedlungen mit Vorliebe auf leichten Anhöhen und in der Nähe von Bächen und Seen. Oschlies beschreibt, dass man noch heute in der Lausitz immer wieder auf einen „hrodzisco“, also auf einen Burgwall, stoße (vgl. Oschlies 1991: 12). Ungefähr im 12. und 13. Jahrhundert gab es die zweite Expansion nach Osten. Schon bald darauf wurde der Gebrauch der sorbischen Sprache in Anhalt und in Magdeburg – Prenzlau verboten und die Sorben/Wenden sollten statt dessen die deutsche Sprache verwenden. Außerdem wurden die Sorben/Wenden aus den Zünf-

ten im Lüneburger Wendland, im östlichen Sachsen, im Erzstift Magdeburg, in der Mark Brandenburg, in den Territorien an der südlichen Ostseeküste sowie in der Niederlausitz ausgeschlossen. In der Zeit des 15. Jahrhunderts wurden die Sorben/Wenden dann zu Leibeigenen in den genannten Gebieten, und sie reagierten mit wenig erfolgreichen Bauernrevolten.

„Bis zu Beginn des 16. Jahrhunderts hatten Assimilation und Diskriminierung (Sprachverbote, Ausschluß aus Zünften) dazu geführt, daß die beiden Lausitzen in den Mittelpunkt der sorbischen Geschichte [rückten] (Kunze 1995: 26). Von dieser Zeit an kann in der Lausitz die Entwicklung der sorbischen Sprachen und der sorbischen Kultur (Tracht, Lieder usw.) verfolgt werden.“ (Toivanen 2000: 32)

Anfang des 18. Jahrhunderts wurde das Neue Testament von Michael Frenchel ins Obersorbische (1706) und im Jahr 1709 von Bogumil Fabricius ins Niedersorbische übersetzt. An den Universitäten Prag, Breslau und Leipzig begannen sich die ersten deutschen und sorbischen Gelehrten, auf dem Hintergrund der Aufklärung, mit der sorbischen Sprache und Kultur auseinanderzusetzen. Außerdem fand die Gründung der ersten wissenschaftlichen Gesellschaft mit dem Namen Maćica Serbska, die bis heute besteht, statt. In dieser Zeit forderten Bauernvereine die Gleichberechtigung der sorbischen Sprache und Kultur in den Schulen, in der Kirche und vor Gericht (vgl. Toivanen 2000: 32 ff.).

Die sorbische Sprache gehört zu der Familie der slawischen Sprachen und innerhalb dieser zur Gruppe der Westslawinen. Sie ist somit verwandt mit der tschechischen, polnischen und slowakischen Sprache, allerdings handelt es sich bei dem Sorbischen um eine eigenständige Sprache. An den folgenden Begriffen kann man die Verwandtschaft zu den anderen Sprachen gut erkennen:

deutsch	sorbisch	tschechisch	polnisch	slowakisch	russisch	serbo-kroatisch
Fluß	rěka	řeka	rzeka	rieka	reka	reka
Eiche	dub	dub	dąb	dub	dub	dub
Marder	kuna	kuna	kuna	kuna	kunica	kuna
Brot	chlěb	chleb	chleb	chlieb	chleb	hleb
Seele	duša	duše	dusza	duša	duša	duša

(Jenč 1993: 96)

Laut Jenč gab es in dem heutigen Deutschland eine ganze Anzahl nichtdeutscher Sprachidiome, die zur slawischen Reihe gehörten. Im heutigen Mecklenburg-Vorpommern, Brandenburg und Sachsen sprachen die Bewohner im Mittelalter vorwiegend slawische

Dialekte und das heutige Sorbisch besteht als einziges erhaltenes slawisches Sprachidiom in Deutschland. Neben diesem Idiom hat, bis vor zweihundert Jahren, noch das Drawehnopolabische im Hannoverschen Wendland am längsten überlebt (vgl. Jenč 1993: 97).

> „Die heutige Verbreitung der sorbischen Sprache entspricht bei weitem nicht dem historischen Verbreitungsbild. Die Sprachwissenschaft hat aufgrund von Ortsnamen die ursprüngliche – etwa zehnfach größere – Ausdehnung des sorbischen Sprachgebiets ermittelt. Danach wurden die sorbischen Dialekte in einem geographischen Raum gesprochen, der sich mit folgenden Grenzangaben umreißen lässt:
>
> - Im Osten reichte das Gebiet etwa bis zu den Flüssen Bober und Queis, zwei linken Nebenflüssen der Oder im heutigen Polen. Von der Mündung des Bobers verlief die östliche Sprachgrenze entlang der Oder bis Fürstenberg (heute Eisenhüttenstadt) südlich von Frankfurt.
> - Im Norden bildete eine Linie von der Oder über Köpenick, vor den Toren Berlins gelegen, und weiter über die Städte Jüterbog, Zerbst und Barby an der Elbe unweit von Magdeburg die ungefähre sprachliche Grenze.
> - Im Westen reichten die zusammenhängenden Siedlungsgebiete sorbischsprachiger Stämme etwa bis zur Thüringer Saale, und zwar von ihrer Mündung in die Elbe bis zur Quelle im Fichtelgebirge. Westlich dieser Grenze gab es vereinzelte sorbische Streusiedlungen.
> - Im Süden schließlich schufen Fichtelgebirge, Erzgebirge und Lausitzer Gebirge eine natürliche geographische Scheide gegenüber den Nachbarn, die gleichzeitig auch die sprachliche Grenze darstellte.“ (Jenč 1993: 98)

In diesem beschriebenen Gebiet war der sorbische Sprachraum zu finden. Es gab bis 1500 keine eigenständigen sorbischen Schriftstücke, aber Jenč leitet von vielen eingedeutschten Ortsnamen einen sorbischen Ursprung ab, so ist der Name Leipzig zum Beispiel eine Ableitung von dem sorbischen Wort lipa (Linde). Es gibt erst schriftliche sorbische Zeugnisse von Beginn des 16. Jahrhunderts, woraus sich aber nicht folgern lässt, dass das Sorbische nur im häuslichen und bäuerlichen Leben vorkam. Toivanens Erklärung ist, dass bis Mitte des 16. Jahrhunderts ein eigenständiges sorbisches Schrifttum fehlte, weil, durch die soziale und nationale Unterwerfung unter das Heilige Römische Reich deutscher Nation, die notwendigen, gesellschaftlichen Voraussetzungen fehlten.

Erst seitdem die Sorben/Wenden sich dem Christentum anschlossen, gab es eine religiöse sorbische Terminologie. Durch die Reformation wurde die Luthersche Lehre in die Erstsprache der Gläubigen übersetzt, so auch ins Sorbische, die zunächst in dialektähnliche Versionen übersetzt wurde. Das erste sorbische Buch wurde 1574 von dem Pfarrer Albin Moller, der in Straupnitz nordwestlich von Cottbus lebte, in Form einer Sammlung sorbischer Kirchenlieder veröffentlicht. Das Buch ist durch westniedersorbische, dialektale Züge geprägt. Im Jahr 1597 wurde in der Oberlausitz der Kleine Katechismus

von Wenzel Warichius veröffentlicht, der auch durch mundartliche Formulierungen gekennzeichnet war.

Durch die Wirren des Dreißigjährigen Krieges, wurde nach Kunze die Entwicklung der Verschriftlichung der sorbischen Sprache für Jahrzehnte unterbrochen. Zwei Jahre nach Ende des Dreißigjährigen Kriegs, im Jahr 1650, wurde erst wieder ein sorbisches Buch veröffentlicht, nämlich eine Grammatik von Jan Chojnan, Pfarrer in Lübbenau. Interessant ist, dass das Buch nicht gedruckt, sondern durch mehrmalige Abschriften veröffentlicht wurde (vgl. Kunze 2001: 28). Allerdings gelang es nach Toivannen nicht, eine allgemeingültige sorbische Grammatik, Orthographie und Wortbildung zu entwickeln. 1706 übersetzte der Pfarrer Michael Frencel das Neue Testament.

„Als Grundlage des Niedersorbischen diente der Cottbusser Dialekt, da das Neue und Alte Testament im 18. Jahrhundert – 1709 das Neue Testament von Fabricius und 1796 das Alte Testament – von Fryco – ins Niedersorbische übersetzt wurden und dieser Dialekt als ‚Wegweiser' diente. Wichtig an diesen Übersetzungen ist, daß durch sie erstmals die Tatsache formuliert wurde, daß die sorbische Sprache zur slawischen Sprachfamilie gehört." (Toivanen 2000: 42)

Bezüglich des Charakters der Sprache zeigt Jenč an Beispielen, dass Benennungen für intellektuelle und abstrakte Begriffe aus dem Deutschen entlehnt sind. Für Jenč ist das nicht weiter verwunderlich, da die sorbischen Autoren als Zweisprachige gleichzeitig Angehörige der deutschen Sprachgemeinschaft waren, und durch lokale Herkunft, Beruf, kulturelle Bildung in mannigfacher Weise mit der deutschen Umgebung verbunden waren. Das heißt, dass, auf dem Boden der heutigen Bundesrepublik, durchaus ein mehrsprachiges Leben vor dreihundert Jahren möglich war und es vielmehr, im Gegensatz zur Geschichtsschreibung aus nationalstaatlicher Sicht, eine Tradition von Zweisprachigkeit in Deutschland gibt. Wesentlich ist auch die weitere Ausführung von Jenč, dass der Einfluss des Deutschen auf das Sorbische nicht so stark war, dass der Gesamtcharakter des Sorbischen beeinträchtigt wurde, denn der ererbte Wortbestand slawischer Herkunft war in der Schriftsprache wie in der Volkssprache, fest in das lexikalische System integriert. Es ist also durchaus möglich, dass eine Sprache ihren eigenen Charakter neben dem Deutschen behalten kann und nicht zwangsläufig germanisiert werden muss (vgl. Jenč 1993: 98 ff.).

Allerdings gab es auch in dieser Zeit Bemühungen, diese Eigenständigkeit des Sorbischen zu brechen. Für die Sorben/Wenden bedeutete diese Politik, wie in „Verordnung vom 2. Dezember 1717 wegen Abschaffung der wendischen Sprache" (Geheimes Staatsarchiv zu Berlin; Rep. 56 Nr. 28) deutlich wird, Folgendes:

„Der König wollte die wendische Sprache beseitigen, weil sie ein Verkehrshindernis bildete, Lysius die litauische, weil sie die Herstellungskosten der religiösen Bücher verteuerte. Keil (Volksschulwesen 119) entrüstet sich freilich darüber, daß Rogge dem Lysius einen so materiellen Grund unterschiebe; da jener aber die eigenen Worte des Königsberger Predigers anführt, so ist in Wirklichkeit Keil derjenige, der dem letzteren im fremde Motive unterschiebt, nämliche große nationale Gedanken.“ (Vollmer 1909: 42 f. Zit. nach Hansen/Polm 1993: 6)

So gab es im 18. Jahrhundert Bemühungen der peußischen Könige ihre Herrschaft dadurch zu festigen, dass sie einen Weg suchten, einen direkten Kontakt zu ihren Untertanen zu erreichen, damit diese sich gegenüber ihrem Landesherrn verpflichtet fühlten.

„Der historischen Vielfalt partikularer, quasi – autonomer Herrschaftsbereiche, die dem Eingriff der landesherrlichen Gewalt nur bedingt geöffnet waren, entsprach eine relative Schwäche der zentralen Macht, der kaum ein funktionierender Verwaltungsapparat zur Verfügung stand. Beides setzte dem Ziel der Arrondierung und dauerhaften Abgrenzung eines geschlossenen größeren Territoriums besondere Schwierigkeiten entgegen. Zu den kulturellen, sprachlichen, religiösen Unterschieden zwischen den verschiedenen Regionen, die es zu vereinigen galt, traten Probleme, die aus der allgemeinen damaligen Verfassungsstruktur resultierten: in deren Rahmen befanden sich ganze Bevölkerungsgruppen als eine Art ‚Mediatuntertanen‘ nur in einem vermittelten Verhältnis zur landesherrlichen Staatsgewalt. Umgekehrt macht es gerade der Hinweis auf die generell frühneuzeitliche Herrschaftsordnung wahrscheinlich, daß die Problematik, vor die sich die preußischen Könige in den annektierten Grenzgebieten gestellt sahen, nur graduell von der innerhalb ihrer Stammländer abwich. Denn im Sinne einer Stärkung ihrer Macht mußte es ihnen hier wie dort um den Abbau jener ‚Dualität der Herrschaftsphären‘, an der ihre landesherrliche Gewalt sich brach, zu tun sein. Zumindest mußten sie danach streben, die gewohnten herrschaftlich-politischen Einbindungen jedes Einwohners so weit umzudefinieren, daß diese der direkten Beziehung und Verpflichtung eines diziplinierten preußischen Untertans gegenüber seinem Landesherrn Raum zu gaben.“ (Leschinsky/Roeder 1976, 80 f. zit. nach Hansen/Polm1993: 5)

Als Folge des Wiener Kongresses von 1815, bei dem Sachsen hart für seine Treue zu Napoleon bestraft wurde, verlor es die Hälfte seines Territoriums. Die gesamte Niederlausitz einschließlich des Kreises Cottbus sowie die nördliche und östliche Oberlausitz um Hoyerswerda, Weißwasser und Görlitz fielen an Preußen. Das bedeutete, dass nun 200 000 Sorben/Wenden zu Preußen gehörten und nur 50 000 Sorben/Wenden in Sachsen verblieben. Da die neuen Grenzen nach militärischen Interessen gelegt wurden, liefen die Grenzen in elf Fällen mitten durch Kirchspiele, d. h. die eingepfarrten Dörfer lagen nicht mehr im gleichen Staat wie ihre Kirche. Somit wurden die Sorben/Wenden in den jeweiligen Verwaltungsbezirken zu Minderheiten:

„Die territoriale Aufsplitterung verhinderte, dass sich die Sorben in einer Zeit der Entfaltung von Wirtschaft und Handel zu einem festen Ganzen zusammenschließen, gemeinsam ihre Sprache und Kultur pflegen und ein gemeinsames Kulturzentrum bilden konnten.“ (Kunze 2001: 42)

Ab dem Jahr 1840 gab es eine Zeit der Blüte der sorbischen Kultur und nach Jenč gab es einen Aufschwung von schöngeistiger Literatur, Zeitungswesen und wissenschaftlichem Schrifttum. Die sorbische Sprache nahm also an der allgemeinen Entwicklung des

bürgerlichen Zeitalters teil, wenn auch nicht in der gleichen Intensität wie die anderen europäischen Sprachen. Jenč beschreibt, dass der Einfluss der nationalen Wiedergeburt im niedersorbischen Sprachraum weniger ausgeprägt gewesen sei als im obersorbischen Sprachraum und im Bezug auf die Schriftsprache gab es einen wesentlich geringeren Einfluss.

„Auch gegenüber den Sorben [wie gegenüber Polen] verfocht die preußische Administration zu Beginn der vierziger Jahre eine gemäßigtere Sprachpolitik. In ersten Ansätzen zeigte sie sich anläßlich der Diskussion der Gesetzes ‚Über die gerichtliche Verhandlungen mit Wenden zu beobachtenden Formen', als die Mehrzahl der höchsten preußischen Beamten das bisherige rigorose Vorgehen gegen die sorbische Sprache aus Gründen der Humanität und aus politischen Erwägungen ablehnte und ein vorsichtigeres Taktieren bei Beibehaltung des Endziels vorschlug. Noch deutlicher kommt der modifizierte Standpunkt der Administration bei den zaghaften Bemühungen um die Trennung des sorbischen vom deutschen Gottesdienst zum Ausdruck. Das erklärte Ziel, ‚das so genannte Wendentum möglichst bald in deutscher Sprache und Sitte aufgehen und erlöschen zu lassen', sollte nach Meinung des preußischen Kultusministers Eichhorn, einem Anhänger und Verfechter der kirchlich-reaktionären Schulpolitik Friedrich Wilhelms IV. (Unterordnung der Volksschule unter der Kirche, Beseitigung des humanistischen Unterrichts), nicht auf Kosten der ‚religiösen Befriedigung' und der ‚kirchlichen Gesittung' erfolgen. Mit dieser veränderten Taktik, die sich auch in einer breiteren Anwendung der sorbischen Sprache im Schulunterricht, in einem Nachlassen der kirchlichen Germanisierung und in einer stärkeren Beachtung sorbischsprachiger Kandidaten bei der Besetzung vakanter Predigerstellen äußerte, sollten die Sorben als potentielle Bundesgenossen des preußischen Teils der Lausitz, der sich auf verschiedene Weise äußerte, zum anderen kettete sie die sorbische Bevölkerung noch stärker als bisher an den preußischen Staat und weckte selbst bei namenhaften Vertretern der Intelligenz die Illusion, daß nun die Politik der Germanisierung endgültig vorüber wäre und eine Periode der nationalen Gleichberechtigung angebrochen sei." (Kunze 1987: 39 ff. in Polm/Hansen 1993: 7)

Der Publizist Jan Petŕ Jordan beschrieb im Jahr 1841, dass nun der Hochsinn „ihrer liberalen Regierung (Sachsen) das Joch des tausendjährigen Feudalismus" gebrochen hätte und mit ihm so manche Bürde, welche das serbische (sorbische) Volk unterdrückt hätte (vgl. Kunze 2001: 44). Außerdem würde nun auch für „frei für die Erziehung desselben durch Schulen und Anstellung fähiger, seiner Sprache kundiger Lehrer" gesorgt. In dem zweiten Drittel des 19. Jahrhunderts entstand eine nationale Bewegung, die immer mehr Volksschichten begeisterte und im Vormärz ein beachtliches Ausmaß erreicht hatte. Dies hatte zur Folge, dass

- 1838 in Breslau ein Akademischer Verein für lausitzische Geschichte und Sprache gegründet wurde.
- 1839 am Bautzener Gymnasium der Verein Societas Slavica Budissinensis entstand.
- 1841 sorbische, slawische und tschechische Studenten einen akademischen Slawenverein gründeten, in dem sie ihre Erstsprache pflegten, andere slawische Sprachen erlernten und wissenschaftliche Arbeiten erstellten.
- 1846 katholische Studenten am Wendischen Seminar in Prag die Vereinigung Serbowka gründeten.

- 1847 die wichtige, wissenschaftliche Gesellschaft Maćica Serbska in Bautzen gegründet wurde.
- 1849 der erste Verein, indem sich Cottbusser Gymnasiasten in der Vereinigung Luzyca zusammenschlossen, entstand. (vgl. Kunze 2001: 44 f.).

In der Zeit der beiden Revolutionsjahre 1848/49 versuchten die Sorben/Wenden, durch eine von 5000 Haushaltsvorständen unterzeichnete Petition an die sächsische Regierung, eine Gleichberechtigung ihrer Sprache und Kultur in Kirche und Schule zu erreichen. Obwohl ihnen darauf einige Zugeständnisse gemacht wurden, wie zum Beispiel die Erlaubnis sorbisch-deutsche Schulbücher herauszugeben und die Veröffentlichung sächsischer Gesetze in sorbischer Sprache, erreichten die Sorben/Wenden keine nationale Gleichberechtigung.

Als Folge der, aus Sicht der Sorben/Wenden unbefriedigend verlaufenen, Revolution von 1848/49 wurde ein Teil der aktiven Sorben/Wenden auf eine „schwarze Liste" gesetzt und verfolgt. In den vierziger Jahren setzte dann auch nach Kunze die erste Auswanderungswelle nach Übersee ein und 1854 gründeten ca. 600 Sorben/Wenden aus der Oberlausitz im US-Staat Texas die Siedlung Serbin (vgl. Kunze 2001: 47 f.).

„Vor allem die Anwendung der sorbischen Sprache im Schulunterricht hing vom guten Willen des Lehrers ab; es häuften sich die Klagen, daß die Lehrer, ohne dafür zur Verantwortung gezogen zu werden, die sorbische Sprache immer mehr aus dem Schulunterricht verdrängten und selbst den Religionsunterricht in deutscher Sprache erteilten. So umfaßte die gemäßigte Sorbenpolitik nur die kurze Zeitspanne bis zum Vorabend der bürgerlichen-demokratischen Revolution von 1848/49, während die gemäßigte preußische Polenpolitik zunächst bis 1863 andauerte und danach mit gewissen Modifizierungen und Einschränkungen bis zur Gründung des Deutschen Reiches 1871 fortgesetzt wurde." (Kunze 1987: 39 ff. zit. nach Hansen/Polm1993: 7)

7.1.1 Die Sorben/Wenden im Deutschen Kaiserreich, der Weimarer Republik und dem dritten Reich

Bei Beginn des Deutschen Kaiserreichs wurden 130 000 Sorben/Wenden gezählt. 80 000 davon lebten in Brandenburg und 50 000 in Sachsen (vgl. Hansen/Jannasch 1992: 1). Heute sind es etwa 60 000, davon sprechen nach Schätzungen ca. 15 000 aktiv sorbisch (vgl. Krüger-Potratz 1991: 87).

Für die Sorben/Wenden gab es zunächst nur eine kurze Zeit der Teilautonomie. Nach Kunze setzte nach der Gründung des „junkerlich-bourgeoisen" deutschen Reiches, das aus seiner Sicht ausgesprochen antidemokratische und antirevolutionär war, und somit

auch keine demokratischen Bewegungen zuließ, die „großangelegte rigorose Unterdrückungspolitik“ gegenüber den Minderheiten ein. Die Politik bezog sich, neben den Sorben/Wenden, zum Beispiel auch auf Polen, Tschechen, Litauer und Dänen. Der Staatsapparat verfolgte eine rigorose Politik der Germanisierung und im Rahmen dieser Politik wurden die nichtdeutschen Sprachen aus dem öffentlichen Leben verbannt. Somit wurde die Teilautonomie der Sorben/Wenden, über die sie kurzzeitig in den fünfziger und sechziger Jahren des 19. Jahrhunderts verfügten, wieder hinfällig. Nach der Einschätzung Kunzes führte die kurze Zeit der toleranten Sprachpolitik gegenüber den Sorben/Wenden der preußischen Lausitz allerdings dazu, dass das Sorben-/Wendentum durch ein „nationales Bewusstsein“ an der Schwelle zum Imperialismus gefestigt wurde (vgl. Kunze 1987: 75 f. in Polm/Hansen 1993: 9). Die Sorben/Wenden begegneten diesem Druck mit verstärkten Anstrengungen für den Erhalt der Sprache, z. B. durch die Verbreitung sorbischer Literatur. Die Lausitzer Sorben/Wenden organisierten sich im Jahr 1912 in einer Dachorganisation sorbischer Vereine, indem sie die Domowina gründeten.

Zu Beginn der Weimarer Republik gab es erstmalig eine Verfassungsgarantie für ethnische Minderheiten:

> „Die fremdsprachigen Volksteile des Reiches dürfen durch die Gesetzgebung und Verwaltung nicht in ihrer freien, volkstümlichen Entwicklung, besonders nicht im Gebrauch ihrer Muttersprache beim Unterricht, sowie bei der inneren Verwaltung und der Rechtspflege beeinträchtigt werden.“ (Artikel 113 der Verfassung des Deutschen Reiches vom 11.08.1919)

Die zunächst für polnischsprachige Schulkinder in Preußen am 31. Dezember festgelegten Anordnungen, wurden bereits 1920 auch für Sorben/Wenden in Preußen angewandt.

Für die polnischsprachigen Kinder gab es folgende Anordnungen:

> „Die bisherigen Anordnungen über den Gebrauch der polnischen Sprache in den Schulen der Regierungsbezirke Danzig, Marienwerder und Oppeln werden dahin erweitert, daß den polnisch sprechenden Kindern der gesamte Religionsunterricht in polnischer Sprache und – neben dem deutschen Sprachunterricht – ein polnischer Schreib- und Leseunterricht zu erteilen ist, soweit es von den Eltern der Kinder gewünscht wird. Der letztgenannte Unterricht findet auf der Mittel- und Oberstufe in wöchentlich bis zu drei Stunden statt. Die Regierungen werden jedoch ermächtigt, den Unterricht schon auf der Unterstufe beginnen zu lassen und ihn auf vier bis sechs Wochenstunden zu bemessen, wenn dies nach Lage der Verhältnisse und in Rücksicht auf die Wünsche der polnischen Bevölkerung angezeigt erscheint. Der übrige Unterricht der polnischen Kinder muß – nach dem Umfange des ihnen erteilten polnischen Sprachunterrichts- so weit gekürzt werden, daß eine Überlastung dieser Kinder vermieden wird. Der Unterricht der deutschen Kinder ist in der bisherigen Weise fortzuführen. – Die bezeichneten Anordnungen treten sogleich in Kraft. Sie können selbstverständlich nur in dem Maße durchgeführt werden, als geeignete Lehrkräfte dazu vorhanden sind oder beschafft werden können. Die durch die Einrichtung des polnischen Religions- und Sprachunterricht entstehenden Kosten gehören zu den Schulunterhaltungskosten und sind daher von den Schulunterhaltungspflichtigen zu tragen.“ (Hubrich 1927: 59 ff. in Hansen/Jannasch 1992: 2)

Eine Ausdehnung dieses Erlasses für die polnischsprachigen Minderheit auf die Sorben/ Wenden wurde in Preußen im Jahr 1920 vorgenommen:

„Ich ordne hiermit an, daß die in dem unten abgedruckten Erlasse vom 31. Dezember 1918 – U III A 1420 – für die Schulen mit Kindern polnischer Zunge in Oberschlesien und Westpreußen getroffenen Bestimmungen auch auf die von wendisch sprechenden Kindern besuchten Schulen in den Regierungsbezirken Liegnitz und Frankfurt a./O. sinngemäße Anwendung finden.“ (Ministerialerlaß vom 29. Dezember 1920 in Hansen/Jannasch 1992: 2)

Durch die wenig spätere Ablehnung der Sonderstellung der Sorben/Wenden durch den Volksbildungsminister wird deutlich, wie wechselhaft die Geschichte der Sorben/Wenden war:

„Dabei muß als oberstes Ziel festgehalten werden, daß die Wenden ein Teil unseres sächsischen, also des deutschen Volkes sind und demgemäß auch das gesamte deutsche Kulturgut mit in sich aufnehmen müssen.“ (Urban 1980: 23 in Hansen/Jannasch 1992: 2)

In der Zeit des Nationalsozialismus in Deutschland gab es nach Kasper und Solta drei Phasen der „Wendenpolitik“ der Nationalsozialisten:

In den ersten Monaten der Hilterherrschaft gab es, nach den Angaben der Autoren, offenen Terror gegenüber der sorbischen Bevölkerung. Dieser Terror äußerte sich durch Verhaftungen sorbischer Arbeiter und führenden Persönlichkeiten der sorbischen Kulturszene. Außerdem wurde die sorbische Sokolorganisation und die sorbische Tageszeitung „Serbske Nowiny“ aufgelöst. Im Zuge dieses Terrors wurden auch sorbischen Lehrer strafversetzt. Für den Zeitraum Mitte 1933 bis zum Ende 1936 geben die Autoren eine Rücksichtsnahme auf das Ausland an und sprechen von raffinierten Methoden der Unterdrückungs- und Ausrottungspolitk gegenüber den Sorben/Wenden. Zu Beginn des Jahres 1937 gab es dann einen Wechsel zur offenen und gewaltsamen Liquidierung „jeglicher Regung sorbischen nationalen und kulturellen Eigenlebens“ (vgl. Kasper/Solta 1960: 5 f.).

Mahling berichtet, dass die Nationalsozialisten einen Aussiedlungsplan für die Sorben nach dem Endsieg entworfen hätten (vgl. Mahling 1991: 14).

Interessant ist, dass die Nationalsozialisten ihre Aufmerksamkeit auch auf den Vorschulbereich richteten. Um die sorbische Sprache im Keim zu ersticken, griffen sie schon im Vorschulalter ein, damit sich in dieser Zeit die sorbische „Muttersprache“ nicht bei den Kindern verfestigte. Dieses Regime setzte mit dem Wissen um die wichtige Zeit des Vorschulalters schon dort an, um die Sorben zu germanisieren. An diesem Beispiel lässt sich verdeutlichen, wie wichtig eine tolerante Pädagogik gegenüber Minderheiten schon im Vorschulbereich ist. So schreibt Brüchner, dass im Jahr 1937 nicht

nur die Domowina verboten worden sei, sondern dass es auch geheime Anweisungen an alle Schulen des deutsch-sorbischen Gebiets gegeben hätte. Die Germanisierungsmaßnahmen lauteten nach Brüchner folgendermaßen:

1. „Keine Vorträge über wendisches Volks- und Brauchtum, wie es jüngst wieder in einer Gruppe des NSLB ein Wendenfreund halten wollte.
2. Während des ganzen Unterrichts, besonders in den Pausen, wird deutsch gesprochen.
3. Eine Fülle deutscher Spiele und Liedwerke werden den Kindern vermittelt.
4. In der Heimatkunde werden die Flurnamen deutsch gegeben und deutsch eingetragen.
5. Es werden nur deutschblütige (nur deutschsprechende) Lehrer eingestellt.
6. *Kindergärten müssen für das vorschulpflichtige Alter errichtet werden, damit die Kinder endlich von der wendischsprechenden Großmutter wegkommen. (Hervorhebung der Autorin)*
7. Es ist von allen verantwortlichen Stellen nur über deutsches Brauchtum zu sprechen, besonders in der Schulen.
8. Das Wort ‚Wenden' muss verschwinden, das heißt nicht mehr ‚alter wendischer Bauer', sondern ‚Bauer aus der Ober- oder Niederlausitz'.
9. Scharf müssen die Werbeschriften der Verkehrsvereine überprüft werden.“ (Brüchner 1965: 38 f. in Polm/Hansen 1993: 16)

Die Nationalsozialisten nahmen an, dass man die Kinder am besten schon im Vorschulalter „germanisieren“ sollte, um sie ihrer eigenen Kultur zu entfremden, um diese dann auszurotten. Der Schluss ist, dass, wenn man kein „Germanisierungskonzept“ erstellen möchte, Toleranz gegenüber Minderheiten im Vorschulbereich gewähren muss. Dazu braucht man fundierte Konzepte der Sprachförderung im Vorschulbereich, die die Eigenart aller in Deutschland lebender Kinder akzeptieren und fördern.

7.1.2 Die Sorben in der DDR

Erst zu Zeiten der DDR wurden den Sorben als slawisches Brudervolk Schutzrechte als Minderheit gewährt:

- Am 23.03.1948 verabschiedet der sächsische Landtag ein „Gesetz zur Wahrung der Rechte der sorbischen Bevölkerung“.
- Das Gesetz wird am 12.09.1950 auf Brandenburg ausgedehnt (vgl. Hansen/Jannasch 1992: 2).

Auf der Grundlage dieser Gesetze und dem Artikel 11 der DDR-Verfassung vom 07.10.1949 war die rechtliche Basis für eine „kulturelle Teilautonomie“ der Sorben erreicht.

Nach den Ausführungen von Hansen und Jannasch wurde den Sorben nicht nur im Bildungswesen, sondern auch in anderen Bereichen Autonomie eingeräumt, denn Sorbisch war als Gerichtssprache und im Behördenverkehr erlaubt. Hinzu kam eine zweisprachige Beschriftung öffentlicher Einrichtungen und Straßen im deutsch-sorbischen Gebiet (vgl. Elle 1997: 145).

Außerdem durfte Sorbisch auch in den Sitzungen der Gemeindevertretung gesprochen werden und amtliche Verlautbarungen waren, wie die Wahlunterlagen, zweisprachig (vgl. Urban 1980: 79 ff.).

Die sorbischen Vereine erhielten einen Verlag, ein staatliches Ensemble für Sorbische Volkskultur, das Haus für Sorbische Volkskunst, ein Lehrerbildungsinstitut und das sorbische Studio des Rundfunks der DDR (vgl. Heckmann 1992: 26 f.).

Trotz der rechtlichen Zusicherung der Teilautonomie, hat es praktische Schwierigkeiten gegeben, denn nicht alle Jugendlichen konnten nach „zwölf Jahren systematischer Zwangsgermanisierung“ Sorbisch sprechen. Deswegen gab es zunächst wenige sorbische Schulen oder Sorbisch als Unterrichtsfach; erst Ende der vierziger Jahre existierten in der Lausitz 38 Schulen mit 175 Klassen, in denen es Sorbischunterricht gab (vgl. Urban 1980: 153 zit. nach Jansen/Jannasch 1992: 3). An ca. 100 Allgemeinbildenden Polytechnischen Oberschulen (APO = zehnklassige Einheitsschule) gab es Mitte der sechziger Jahre Sorbischunterricht. Es existierten in Cottbus und in Kleinwelka bei Bautzen acht sorbische APO‘en sowie zwei erweiterte sorbische APO‘en, die zur Hochschulreife führten; in diesen zehn Schulen wurde Sorbisch als Unterrichtssprache gebraucht. Im Gegensatz dazu, war an den anderen APO‘en Sorbisch Unterrichtsfach, so dass nicht alle Schüler dieses Fach belegten (vgl. Hansen/Jannasch 1992: 3).

„Demgegenüber war in den sorbischen APO‘en eine sehr hohe Stundenzahl in der sorbischen Sprache in den ersten vier Klassen Pflichtunterricht (vgl. Urban 1980: 212 ff.). Unterricht in der sorbischen Sprache war also keinesfalls Pflicht für alle Schüler – auch nicht für alle sorbischen Schüler – im zweisprachigen Gebiet, sondern war ein Angebot für Schüler und Eltern, das den Erwerb einer zweisprachigen Kommunikationskompetenz erlaubt. Bereits ab einer Gruppengröße von 5 Schülern wurde Sorbischunterricht durchgeführt (4. Durchführungsbestimmung vom 20.12.1968, § 4 (4)).“ (Hansen/Jannasch 1992: 3)

Für den Vorschulbereich wurde in der siebenten Durchführungsbestimmung zum Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik vom 30. April 1964 Folgendes erlassen:

„§ 5

1. Die Bildungs- und Erziehungsarbeit in den Einrichtungen der Vorschulerziehung des zweisprachigen Gebiets wird auf der Grundlage der entsprechenden Pläne und Weisungen des Ministeriums für Volksbildung durchgeführt.
2. In den Einrichtungen der Vorschulerziehung des zweisprachigen Gebiets sind alle Kinder ihren sprachlichen Voraussetzungen entsprechend an die sorbische Kultur heranzuführen.
3. In Kindergärten, die zum Einzugsbereich der Oberschulen mit sorbischem Sprachunterricht gehören, sind den Kindern auch Kenntnisse in der sorbischen Sprache zu vermitteln.
4. In denvgl. Baker 1993: 153) Kindergärten der Einzugsbereiche der Oberschulen ist die sorbische Sprache als Mittel der Verständigung und Unterweisung anzuwenden. Zur Vorbereitung auf den Deutschunterricht in der Schule sind den Kindern auch Kenntnisse in der deutschen Sprache zu vermitteln.
5. Besuchen Kinder mit sorbischer Kultur und Kinder mit deutscher Muttersprache gemeinsam einen Kindergarten und ist die Bildung von Parallelgruppen nicht möglich, sind beide Sprachen entsprechend den Voraussetzungen und Bedingungen in der Bildungs- und Erziehungsarbeit anzuwenden.
6. Kinder, die den Antrag der Eltern eine sorbische Oberschule oder eine Schule mit sorbischem Sprachunterricht besuchen wollen und vom Elternhaus nicht die dafür notwendige sprachlichen Voraussetzungen für die Aufnahme an der jeweiligen Schule mitbringen (vgl. § 3, Abs. 5, und § 4, Abs. 3), sind spätestens ein Jahr vor Schuleintritt in einer Vorschuleinrichtung aufzunehmen, in der sprachlichen Voraussetzungen geschaffen werden.“

Interessant ist auch, dass die Ausbildung der Erzieher gemeinsam mit den Lehrern der Unterstufe erfolgte, so dass ein einheitlicheres Konzept für die Schule und Kindergarten vorhanden war, während heute die gemeinsame Ausbildung von Erziehern und Grundschullehrern in der Bundesrepublik Deutschland eher die Ausnahme ist.

„§ 7

1. Die Ausbildung der Lehrer der Unterstufe, der Erzieher und Kindergärtnerinnen für die zweisprachigen Bildungs- und Erziehungseinrichtungen wird im Sorbischen Institut für Lehrerbildung in Bautzen durchgeführt. Aufgenommen werden Bewerber, die die Aufnahmebedingungen für Institute der Lehrerbildung erfüllen und die Sorbische Sprache in notwendigem Maße beherrschen.“

Außerdem wurde die Arbeit, auch die der Erzieher, wissenschaftlich begleitet.

„§ 9

1. Die wissenschaftlich-pädagogische Arbeit zu speziellen Fragen der Bildungs- und Erziehungsarbeit im zweisprachigen Gebiet und die Ausarbeitung entsprechender Grundsatzmaterialien übernimmt das Deutsche Zentralinstitut mit seiner Sektion für Bildung und Erziehung im zweisprachigen Gebiet.
2. Für die Entwicklung und Herausgabe von entsprechenden Lehr- und Lernmaterialien und von Materialien zur Unterstützung der Arbeit der Lehrer und Erzieher an Schulen und Einrichtungen des zweisprachigen Gebiets ist die Redaktion Sorbische Lehrbücher beim VEB Domowina-Verlag, Bautzen, verantwortlich.
3. Zur wissenschaftlichen, methodischen und praktischen Anleitung des sorbischen Sprachunterrichts und des Unterrichts an zweisprachigen Schulen wird die Fachzeitschrift für zweisprachige Lehrer und Erzieher die „Serbska šula“ herausgegeben.“

7.1.3 Exkurs: Bachmann – ein Konzept

In ihrer Diplomarbeit mit dem Thema „Zu Zielen, Inhalten und Arbeitsformen für das Vertrautmachen der Vorschulkinder mit der sorbischen Sprache“, die von der Humboldt-Universität zu Berlin 1973 angenommen wurde, stellt Bachmann einen interessanten Ansatz zur Förderung von Zweisprachigkeit im Kindergarten vor. Sie bezieht sich dabei auf die sorbische Sprache als „notwendigen Bestandteil der Bildungs- und Erziehungsarbeit im Kindergarten im zweisprachigen Gebiet“:

1. „In Kindergärten im zweisprachigen Gebiet sind, ausgehend von den muttersprachlichen Voraussetzungen der Kinder, die deutsche bzw. sorbische Sprache in der Bildungs- und Erziehungsarbeit anzuwenden und die muttersprachliche Entwicklung der Kinder zu fördern.
2. In Kindergärten im zweisprachigen Gebiet sind, wenn die erforderlichen Voraussetzungen – Sprachkenntnisse der Kinder und ausreichende Anzahl von Kindern – gegeben sind, Gruppen für Kinder mit sorbischer Muttersprache zu bilden. Besuchen Kinder mit sorbischer und Kinder mit deutscher Muttersprache gemeinsam einen Kindergarten und ist die Bildung von Parallelgruppen nicht möglich, sind beide Sprachen in der Bildungs- und Erziehungsarbeit anzuwenden.
3. In Kindergärten im zweisprachigen Gebiet sind die Kinder, ausgehend von den gesellschaftlichen Erfordernissen, in einer ihren Kräften und Fähigkeiten angemessenen Weise auch mit der zweiten Sprache, Deutsch bzw. Sorbisch vertraut zu machen.“ (Bachmann 1975: 14)

Bachmann sieht unter dem von ihr angestrebten „Vertrautmachen“ mit der sorbischen Sprache einen zielgerichteten, planmäßigen, von der „Erzieherin“ organisierten und geführten Prozess der Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen und kulturellen Erscheinung „sorbische Sprache“. Nach ihrer Ansicht ist dieser Prozess ein „organischer Bestandteil“ der Auseinandersetzung mit den konkreten gesellschaftlichen und kulturellen Erscheinungen der zweisprachigen Umwelt.

„Beim Vertrautmachen der Vorschulkinder mit der sorbischen Sprache als zweite Sprache wollen wir anstreben und erreichen, daß bei den Kindern auf der Grundlage ausgewählten Wissens über diese Erscheinung ihrer gesellschaftlich-kulturellen Umwelt und erster eigener Sprachausübungen Gefühle der Freude und Verbundenheit entstehen und sich das Interesse, die Neigung, Wißbegier und Bereitschaft entwickelt und festigt, sich mit der sorbischen Sprache immer besser vertraut zu machen (angestrebte und mögliche Perspektive: Erlernen der sorbischen Sprache in der Schule).“ (Bachmann 1975: 19)

Bachmann sieht „das Vertrautmachen mit der sorbischen Sprache im Kindergarten“ als Grundlage für eine bleibende, positive Einstellung gegenüber der sorbischen Sprache.

Damit die Kinder mit der sorbischen Sprache, nach den Vorstellungen von Bachmann, vertraut gemacht werden können, sieht sie es als wichtig an:

- „geeignete Inhalte auszuwählen, die einerseits Bildungs- und Erziehungsvorgänge in ihrer Einheit, andererseits ein emotional betontes, vorrangig auf Erziehung gerichtetes Vorgehen ermöglichen;

- die ausgewählten Inhalte eng in die allgemeingültigen Inhalte der Sachgebiete und Organisationsformen einzuordnen und als ihren integranten Bestandteil zu vermitteln;
- im Rahmen der ausgewählten Inhalte auch sorbische Sprachinhalte (einfache Äußerungen und Redewendungen, Namen, Bezeichnungen, Lieder, Reime und Spiele in sorbischer Sprache) zu vermitteln, um den Kindern freudebetonte Erlebnisse erster eigener Sprachausübungen zu ermöglichen und um die beabsichtigten aktiven Beziehungen der Kinder zur sorbischen Sprache herzustellen und ihre Bereitschaft und ihr Interesse zu wecken, die sorbische Sprache in der Schule zu erlernen;
- diese sorbischen Sprachinhalte im Umfang differenziert auszuwählen, damit unterschiedlichen Anwendungs- und Wirkungsgrad der sorbischen Sprache entsprechend dem Anteil der sorbischen Bevölkerung in den Orten des zweisprachigen Gebiets Rechnung getragen wird;
- bei der Vermittlung der Inhalte zum Vertrautmachen mit der sorbischen Sprache zielgerichtet und planmäßig vorzugehen und ihre Aneignung durch die Kinder zu motivieren, zu führen und zu lenken.“ (Bachmann 1975: 17 f.)

Bei den Kindern, die die sorbische Sprache als zweite Sprache erlernen, will Bachmann mit ihrem Konzept erreichen, dass die Kinder durch dass Wissen über ihre zweisprachig geprägte Umwelt und durch ihre eigenen ersten Spracherfahrungen in der Zweitsprache eine grundsätzlich positive Haltung entwickeln. Daraus soll sich die Perspektive ergeben, die sorbische Sprache auch weiter in der Schule zu erlernen.

Die positive Haltung zur sorbischen Sprache soll nicht nur zu Toleranz gegenüber der sorbischen Sprache führen, sondern sich zu einer aktiven Persönlichkeitseigenschaft und Haltung entwickeln,

„die für die weitere Verwirklichung der marxistisch-leninistischen Nationalitätenpolitik wirksam wird und damit den gesellschaftlichen Erfordernissen im zweisprachigen Gebiet entspricht.“ (Bachmann 1975: 19)

Außerdem fordert Bachmann, dass die Erzieher ein Vorbild mit einer positiven Haltung für die Kinder sein sollten, d. h. sie auch bereit sein sollten, sorbische Sprachkenntnisse zu erwerben, diese Kenntnisse zu verwenden, um dann letztlich ihre Sprachkenntnisse zu vervollständigen. Das könnten die Erzieher aber nur erreichen, wenn sie sich fortlaufend weiterbildeten. Bachmann kritisiert, dass es aus ihrer Sicht zwar trotz der engagierten Bemühungen der Erzieher an einem fundierten, wissenschaftlichen Konzept mangele und erarbeitet in ihrer Diplomarbeit ein, an der Praxis orientiertes, Konzept, dem sie die folgenden, interessanten Standpunkte zu Grunde legt:

„1. Die Ziele, Aufgaben und Inhalte für das Vertrautmachen mit der sorbischen Sprache müssen so ausgewählt und angeordnet werden, daß sie vorrangig die allgemeinen Ziele und Aufgaben der Bildung und Erziehung im Kindergarten unter den Bedingungen und Gegebenheiten des zweisprachigen Gebiets unterstützen, bereichern, sie differenziert verwirklichen helfen und so ihren Beitrag zur allseitigen Persönlichkeitsentwicklung des Vorschulkindes leisten. Das bedeutet, daß das Vertrautmachen mit der sorbischen Sprache vor allem die allgemeinen weltanschaulich-ideologischen, die sittlich-moralischen, die kul-

turell-ästhetischen und die geistig-sprachlichen Bildungs- und Erziehungsziele, -aufgaben und Inhalte unterstützt, bereichert, modifiziert.

In diesem Sinne unterstützt, bereichert und modifiziert das Vertrautmachen mit der sorbischen Sprache die Gestaltung des Lebens im Kindergarten, vor allem das spezifische Anliegen der Sachgebiete ‚Bekanntmachen mit dem gesellschaftlichen Leben', ‚Musik', ‚Malen, Zeichnen, Formen, Basteln' und ‚Bekanntmachen mit der Kinderliteratur' unter Beachtung der gesellschaftlichen und kulturellen Besonderheiten im zweisprachigen Gebiet." (Bachmann 1975: 24 f.)

Interessant ist, dass Bachmann bei der weiteren Ausführung dieses Punktes auch auf die Kinder mit deutscher „Muttersprache" eingeht und sie fordert, dass diese Kinder zielgerichtet und altersgemäß an die Sprachen ihrer Umgebung, hier an die sorbische Sprache, herangeführt werden müssten. Bachmann plädiert dafür, die „Begegnungssprachen" der Kinder aufzugreifen und zu fördern.

„2. Die sprachlichen Ziele beim Vertrautmachen mit der sorbischen Sprache sind differenziert festzulegen, d. h., sie müssen dem unterschiedlichen Wirkungsgrad, der unterschiedlichen Stellung und Bedeutung der sorbischen Sprache im gesellschaftlichen und kulturellen Leben in verschiedenen zweisprachigen Orten Rechnung tragen und deshalb von sprachlichen Minimalanforderungen ausgehend ‚nach vorn offen' sein.

Die entsprechenden Sprachinhalte müssen so ausgewählt und angeordnet werden, daß sie in enger Verbindung zu den Tätigkeiten der Vorschulkinder im Tagesablauf stehen und differenzierte Möglichkeiten für die Anwendung im Kindergarten und in der Umwelt bieten (bei persönlichen Kontakten mit sorbischen Kindern, Jugendlichen und Werktätigen). Vorrangig sind die sorbischsprachigen Inhalte (sorbischsprachige Kenntnisse) Mittel zum Zweck, folgende spezifische Erziehungsziele zu erreichen:

- die interessierte, sozialistisch motivierte Einstellung zur sorbischen Sprache in ihrer zweisprachigen Umwelt und auf dieser Grundlage die generelle Einstellung gegenüber einer anderen Sprache,
- die Bereitschaft zum Erlernen der sorbischen Sprache später in der Schule und
- die Freude am Lernen (Hören, Verstehen, Sprechen) und Anwenden einiger differenziert ausgewählter sorbischer Redewendungen des Alltags beim täglichen Umgang im Kindergarten, einiger einfacher und gebräuchlicher sorbischer Namen und Bezeichnungen für Gegenstände und Erscheinungen, für sorbische Sagen- und Märchengestalten sowie einiger, dem Alter der Kinder entsprechender sorbischer Lieder, Reime und Spiele schon im Vorschulalter." (Bachmann 1975: 25 f.)

Der zweite zitierte Punkt von Bachmann macht deutlich, dass die Kinder nach ihrer Idee die sorbische Sprache im Alltag spielerisch lernen sollten. Diese Idee erinnert an die Methode des „Situationsansatzes". Wichtig ist Bachmann, dass man im Vorschulalter nicht einen vorgezogenen, schulischen Unterricht der sorbischen Sprache durchführt, sondern dass die Kinder eine positive Haltung gegenüber der sorbischen Sprache erhalten sollten, die dazu motiviert die sorbische Sprache immer weiter zu lernen.

Folgerichtig sieht Bachmann als Grundlage ihres Konzepts die Notwendigkeit, dass für die Erreichung der differenzierten sprachlichen Ziele solche Methoden und Verfahren gewählt werden, die dem Alter der Kinder angemessen sind.

Bachmann führt aus, dass die Kinder durch den Gebrauch der sorbischen Sprache durch die Erzieher, gerade wenn es „Muttersprachler“ seien, „natürlich“ mit der Sprache konfrontiert würden. Wenn dieser Kontakt richtig gelenkt werde, empfänden die Kinder Bewunderung für alle Menschen, die in zwei Sprachen sprechen, singen und lesen können. Durch diese Bewunderung motiviert, entstehe auch die Bereitschaft der Kinder selber Sorbisch zu verwenden. Durch Erfolgserlebnisse, da die Kinder die Sprache gerade in ihrer Umwelt anwenden könnten, also überall im täglichen Leben diese neu zu lernende Sprache gebrauchen könnten, entwickeln die Kinder laut Bachmann Stolz und Freude auf das Erreichte. Zwischen den Kindern mit deutscher Muttersprache und den Kindern, Jugendlichen und „Werktätigen“ mit sorbischer Sprache entstünden durch den gemeinsamen Gebrauch der sorbischen Sprache „Gefühle der Freundschaft und Verbundenheit“.

Bachmann sieht dann das Erlernen der sorbischen Sprache als Grundlage dafür, dass die Kinder, wenn sie durch ihre Kenntnisse der sorbischen Sprache zum Beispiel auch Dankes- und Grußworte anderer slawischer Sprachen, wie die „sowjetische“, polnische und technische Sprache verstehen, Achtung und Interesse gegenüber der Kultur und den Sprachen der „Brudervölker“ entwickeln. Bachmanns Idee ist, dass Kinder, die schon früh erfahren, dass man andere Sprachen lernen kann, leichter freundschaftliche Beziehungen zu Menschen mit einer anderen Sprache entwickeln können.

Bachmann setzt als Grundlage ihres Konzeptes die „Begegnung mit anderen“ und stellt sich keinen verschulten Sprachunterricht für Vorschulkinder vor, sondern neben der alltäglichen Begegnung in ihrer Umwelt, sollten die Kinder im Kindergarten durch die ganztägige, musisch-ästhetische Bildungs- und Erziehungsarbeit mit der sorbischen Sprache in Kontakt kommen.

> „Zu den Schätzen der Kultur, mit denen die Kinder im zweisprachigen Gebiet bereits im Vorschulalter differenziert bekanntgemacht werden können und müssen, gehören neben den deutschen Kunstwerken, sorbische Kinder- und Volkslieder, sorbisches Musiziergut, sorbische Kindertänze und Bewegungsspiele, Reime und Gedichte, sorbische Märchen und Sagen, sorbische Märchendramatisierungen, sorbische Bilderbücher, Bilder sorbischer Volkskünstler (z. B. von Měrćin Nowak-Njechorński), Bilder und Kunstfotos mit Kindern und Erwachsenen in den vielen bunten Fest- und Tagestrachten der Sorben, Teller, Vasen, Krüge mit sorbischer Ornamentik, mit sorbischen Musterelementen verzierte Ostereier, Trachtenteile u.a.m.“ (Bachmann 1975: 55 f.)

Durch die folgenden, beispielhaften Aspekte macht Bachmann deutlich, wie man das Erlernen einer zweiten Sprache, ohne separierten Unterricht, einfach in den Kindergartenalltag integrieren kann, indem sie eine sinnvolle Möglichkeit der Verbindung der

Ziele der musisch-ästhetischen Bildung und Erziehung mit dem Vertrautmachen mit der sorbischen Sprache sieht:

- „Die Kinder wissen, daß die sorbischen Menschen ihre schönen Lieder, Tänze, Bewegungsspiele, Gedichte, Reime, Märchen, Bilderbücher und Erzählungen in sorbischer Sprache schreiben. Sie wissen, daß die sorbischen Künstler auch zu diesen Liedern, ... schaffen und die Bilder zu ihren Märchen, ... malen.
- Die Kinder sind interessiert, aufgeschlossen und bereit, einige sorbische Lieder, Tänze und Bewegungsspiele in sorbischer Sprache zu erlernen. Sie kennen (durch Erläuterungen in der Muttersprache, bildliche Darstellungen, Demonstrationen et al.), den Inhalt und erfassen die Aussage und Stimmung dieser Lieder, in ihrer Einheit von Text und Melodie. Ihre Gefühle der Zuneigung, Anteilnahme und Liebe zu den Liedern dargestellten Erscheinungen und Beziehungen aus Natur und Gesellschaft werden entwickelt und vertieft, ebenso ihr Interesse, ihre Verbundenheit und Liebe zu sorbischen Menschen, zu ihrer Sprache und Kultur.
- Die Kinder hören gern sorbische Lieder und Musikstücke und können mit Hilfe sorbischer Lieder und Musikstücke Höraufgaben und Musizieraufgaben mit Kinderinstrumenten lösen, ihre musikalische Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickeln und festigen.[...]
- Bei persönlichen Begegnungen mit sorbischen Kindergruppen empfinden sie Freude am gemeinsamen Singen und Tanzen sorbischer und deutscher Lieder und Tänze und festigen dabei ihre freundschaftlichen Beziehungen zueinander. [...]
- Über sorbischsprachige Lieder, Tänze, Bewegungsspiele wird ihr Interesse angebahnt, anderssprachiges Liedgut und Musik aus anderen Ländern kennenzulernen bzw. die Pflege der Musik anderer Völker im Heimatort und in der DDR (zugänglich durch Fernsehen usw.) zu beobachten und sich daran zu erfreuen. [...]“ (Bachmann 1975: 56 f.)

Für das Sachgebiet „Malen, Zeichnen ...“ können die Kinder laut Bachmann spezielle Inhalte aus der sorbischen Mythologie und Folklore gestalten, und sie lernen dazu die entsprechenden sorbischen Namen. Nach Bachmann kann man das Zeichnen mit musischen Elementen verbinden, indem die künstlerisch gestalteten Tätigkeiten mit passenden Liedern und Reimen eingeleitet oder abgeschlossen werden.

Im Sachgebiet „Bekanntmachen mit der Kinderliteratur“ können für Bachmann Texte, sorbische Reime und Gedichte, sorbische Titel von sorbischen Märchen und Bilderbüchern, wie die Namen der handelnden Personen, die manche Kinder schon in der deutschen Sprache kennen, den Kindern auf Sorbisch nahegebracht werden. Nach dem Konzept Bachmanns sollen die sorbischen Reime und Gedichte nicht in jedem Fall in einer Beschäftigung zur Kinderliteratur (bzw. Muttersprache) erlernt werden, sondern den Kindern durch den wiederholten, künstlerischen Vortrag in geeigneten Situationen, bei unmittelbaren Erlebnissen der Kinder im gesellschaftlichen und „natürlichen Leben“ sowie im „kollektiven Leben“ im Kindergarten, nahegelegt werden (vgl. Bachmann 1975: 61 f.).

Das Sachgebiet „Bekanntmachen mit der Natur“ soll nach dem Konzept Bachmanns den Kindern grundsätzlich Kenntnisse, Erkenntnisse und Erfahrungen über die Natur erfahrbar machen. Bachmann zieht in diesem Sachgebiet eine Verbindung zur sorbischen Sprache, indem den Kindern, den Naturbeobachtungen adäquate, deutsche und sorbische Lieder und Gedichte bekanntgemacht werden sollten.

Im Sachgebiet „Turnen“ bringt Bachmann die sorbische Sprache zum Beispiel durch sorbische Bewegungsspiele mit oder ohne Musik in den Kindergartenalltag ein.

Interessant ist, wie Bachmann das Sachgebiet „Muttersprache“ mit der sorbischen Sprache verbinden möchte. Zunächst betont sie, dass die Kinder den Gebrauch ihrer Muttersprache festigen sollten. Diese Idee erinnert an die Schwellenhypothese. Allerdings versucht Bachmann auch hier eine Verbindung zu schaffen:

„Eine Ausnahme ergibt sich beim Üben des Nacherzählens als Darstellungsaufgabe zur Entwicklung der zusammenhängenden Rede, wenn der Darstellungsinhalt eine von der Erzieherin selbsterdachte Umwelterzählung über das freundschaftliche Zusammenleben von deutschen und sorbischen Kindern, Jugendlichen, Werktätigen im zweisprachigen Gebiet ist, in der sorbische Sprachinhalte (Gruß- und Höflichkeitsformen u. a. einfache Äußerungen bzw. Namen) enthalten sind. Diese werden dann auch beim Nacherzählen angewandt, gefestigt, geübt. Das gleiche gilt für das Nacherzählen oder Dramatisieren von sorbischen Märchen und Bilderbucherzählungen in deutscher Sprache: Wenn sorbischsprachige Inhalte mitvermittelt wurden, können diese – wenn sie nicht zu schwierig sind und ihre Einordnung sinnvoll ist – reproduziert werden.“ (Bachmann 1975: 66)

Allerdings ist zu kritisieren, dass Bachmann für das Sachgebiet „Bekanntmachen mit Mengen – Vergleichen von Längen, Breiten und Höhen“ den Gebrauch der sorbischen Sprache leider nicht als sinnvoll ansieht, da die Kinder „mit Hilfe entsprechender Operationen mit wirklichen Dingen, abgebildeten Dingen und immer stärker verallgemeinernden Symbolen, allmählich [beginnen müssten] von den konkreten Erscheinungen zu abstrahieren, die Dinge ihrer Umgebung nach den verschiedenen Merkmalen zu gruppieren und durch geistige Operationen in vielfältiger Weise zu kombinieren.“ (Bachmann 1975: 65).

Bachmann glaubt nicht, dass deutschsprachige Kinder diesen Anforderungen, die dieses Gebiet an das Abstraktionsvermögen stelle, in der sorbischen Sprache bewältigen könnten. Dies ist leider ein Bruch in dem ansonsten gut durchdachten Konzept Bachmanns. Die an anderer Stelle ausgeführten Ergebnisse des, in Kanada entwickelten, Immersion-Konzepts widersprechen der Annahme Bachmanns, dass man in dem mathematischen Bereich nicht mit der Zweit- oder Drittsprache arbeiten könnte.

Interessant ist allerdings der Weg, den Bachmann für die Vermittlung der sorbischen Sprache wählt. Sie geht gerade für das Vorschulalter davon aus, dass ein direkter Sprachunterricht nicht sinnvoll sei, sondern dass das Spiel, das zum Beispiel nach Erikson das Thema dieser Altersgruppe ist, als Weg des Erlernens der sorbischen Sprache adäquat sei. Sie schildert in ihrer Arbeit eine Szene, bei der die Kinder den Ausflug zum „Haus des Buches“ spielerisch verarbeiten. Im „Haus des Buches“ werden Bücher in deutscher und sorbischer Sprache angeboten, und die Käufer werden auch in der sorbischen Sprache beraten. Die Kinder konnten bei diesem „Beobachtungsgang“ den sorbischen Leiter und Verkäufer des „Hauses des Buches“, Herrn H., beobachten, wie er in sorbischer und deutscher Sprache Käufer beriet. Außerdem entdeckten die Kinder Bilderbücher in sorbischer und deutscher Sprache. Dieses Erlebnis spielten die Kinder dann später im Kindergarten nach. Dabei spielten die Kinder den Buchverkauf zweisprachig nach, indem der „Verkäufer“ die „Kunden“ in der sorbischen Sprache begrüßte und mit dem Satz „ Prošu, to je rjana kniha“ bot er die sorbischen Bücher an. Nach dem Bericht Bachmanns war ein Kind in die Rolle des sorbischen Verkäufers so vertieft, dass es von einem deutschen Kind als „Kunde“ verlangte, dass es auch auf Sorbisch grüßen sollte. Da die deutschen Kinder so fasziniert von den neuen sorbischen Gruß- und Höflichkeitsformeln waren, wendeten sie diese nicht zweisprachig in deutscher und sorbischer Sprache an, sondern bevorzugten das Sorbische und die Kunden, die „Kraftfahrer“, „Mütter“ etc. wollten alle die Rolle der „sorbischen Mitspieler“ haben (vgl. Bachmann 1975: 67 f.).

> „Das Beispiel macht auch deutlich, daß die Erzieherin über ihr Mitspiel, über ihre übernommene Rolle, die Kinder zum Anwenden bekannter sorbischen Redewendungen anregen kann.“ (Bachmann 1975: 68)

Neben dem Rollenspiel gibt Bachmann noch andere Formen des Spiels als Möglichkeit des Erlernens der sorbischen Sprache an:

Beim „Stegreifspiel“ wird den Kindern die Umwelt künstlerisch – in verschiedenen literarischen Formen gestaltet – geboten. Es ergäben sich allerdings nur „Potenzen“ für das Vertrautmachen mit der sorbischen Sprache, wenn die sorbischen literarischen Kunstwerke auch in deutscher Sprache angeboten würden (vgl. Bachmann 1975: 69).

Das „Handpuppenspiel“ bietet nach dem Konzept Bachmanns die Möglichkeit, dass die „Erzieherin“ den Kindern zunächst sorbische Handpuppen anbietet. Erst sollte den Kindern eine kurze Szene vorgespielt werden, die das freundschaftliche Zusammenleben sorbischer und deutscher Kinder, Jugendlicher und „Werktätigen“ zeige, um die Kinder

zu motivieren diese Szene nachzuspielen. Die vorgespielte Szene sollte dann sorbische Sprachanteile beinhalten, damit die Kinder diese dann übernehmen könnten (vgl. Bachmann 1975: 70).

Leider sieht Bachmann bei den „Bauspielen“, als Teil des mathematisch-technischen Bereichs, keine Möglichkeit für die Verwendung der sorbischen Sprache und ihr Konzept erhält hier einen Bruch (vgl. Bachmann 1975: 70 f.).

Die Bewegungsspiele sind für Bachmann dann wieder geeignet das Sorbische durch Tanz- und Kreisspiele einzubringen.

Didaktische Spiele, die als Spiele mit lehrhaftem Charakter bezeichnet werden, sind Spiele, die eine Mittlerstellung zwischen der Spiel- und Lerntätigkeit einnehmen.

Eine besondere Stellung weist Bachmann den didaktischen Rollenspielen zu:

> „So könnten z. B. didaktische Rollenspiele gestaltet werden über eine Reise durch den zweisprachigen Heimatort, über den Verkauf im zweisprachigen Heimatort, über das Leben der Kinder in einem sorbischen Kindergarten, über das Leben in einer sorbischen Familie u. a.“ (Bachmann 1975: 71 f.)

Im Gegensatz zu den, an anderer Stelle in dieser Arbeit vorgestellten, Ergebnissen des Immersions-Konzepts in Kanada, hält Bachmann den alleinigen Gebrauch der sorbischen Sprache gegenüber den deutschen Kindern nicht für ratsam:

> „Didaktische Spiele mit ausschließlich sorbischsprachigen Übungen und Lernaufgaben (Einführen oder Festigen sorbischsprachiger Satzmodelle) sollten nicht durchgeführt werden. Spiel-(Unterrichts-)Sprache sollte die Muttersprache der Kinder bleiben, damit auch das selbständige Spiel durch die Kinder möglich ist.“ (Bachmann 1975: 72)

Bachmann macht bei ihrem Konzept deutlich, dass man die sorbische Sprache auch in den ganzen Tagesablauf integrieren sollte, d. h., dass die Sprache auch während den Mahlzeiten, der Körperpflege, der Nachmittagsgestaltung, den Spaziergängen, Feste und Feiern etc. gebraucht werden sollte.

> „In allen diesen Organisationsformen bieten sich erstens Möglichkeiten, die in den Beschäftigungen zu den Sachgebieten vermittelten und inhaltlich erschlossenen sorbischen Sprachinhalte (Redewendungen, Gruß- und Höflichkeitsformen, Lieder, Tänze, Reime ...) zu wiederholen, zu festigen und anzuwenden. [...] Einige Organistionsformen im Tagesablauf bieten zweitens auch die Möglichkeiten, die Kinder mit neuen sorbischsprachigen Inhalten vertraut zu machen. So eigenen sich die Mahlzeiten und die Körperpflege zur Vermittlung und häufigen Anwendung solcher Redewendungen wie: ‚Dajće sej słodźeć! – Dźakujemy so.‘“ (Bachmann 1975: 72 f.)

Wichtig ist Bachmann, dass das Vertrautmachen mit der sorbischen Sprache in die spielerischen Handlungen der Kinder eingebettet ist.

„Es darf nicht zur verselbständigten, zusätzlichen oder Nebenaufgabe werden, es soll auch nicht ‚überzogen' und eine Art Sorbischunterricht im Kindergarten werden." (Bachmann 1975: 74)

Abschließend gibt Bachmann noch methodische Hinweise zur Vermittlung und Aneignung sorbischer Sprachformen. Die Erzieher sollten direkte Kontakte zu sorbischen Menschen (Kindern, Jugendlichen und „Werktätigen") herstellen, damit die Kinder direkte Begegnungen mit der sorbischen Umwelt erführen. Zur Sinnerfassung stellt Bachmann die folgenden Methoden und Verfahren vor:

1. Demonstrationen zum Veranschaulichen des Inhalts:
   - Vorführen von Tätigkeiten (Einsatz von Mimik und Gestik)
   - Zeigen von Gegenständen oder deren Abbildungen, von Bildern oder Bildfolgen
2. Künstlerischer Vortrag eines Textes in enger Verbindung mit einem entsprechenden unmittelbaren Erlebnis:
   - sprachlich (Reime, Gedichte)
   - musikalisch (Lieder)
   - musikalisch mit Bewegungen (Tänze, Bewegungsspiele)
3. Erläuterung:
   - sinngemäße Übersetzung in der Muttersprache
   - wörtliche Übersetzung in die Muttersprache
   - autorisierte Übersetzung (von Liedern und Gedichten, die Dichter in die deutsche Sprache übertragen haben.
   - Hinweis auf Thematik (besonders bei adäquaten Aussagen deutscher Lieder und Gedichte)
4. Gespräch zur Bedeutungserschließung (in Verbindung mit Anschauungsmaterial (Bachmann 1973: 75))

Zum Einprägen bestimmter Redewendungen, Lieder u. a. Einprägen und sie anwenden lernen, eignen sich folgende Methoden und Verfahren:

1. Wiederholtes lautreines und grammatisch fehlerfreies Vor- und Nachsprechen bzw. Vor- und Nachsingen (Übung):
   - Erzieherin-Kind (Kindergruppe),
   - vom Tonband oder von der Schallplatte-Kind (Kindergruppe),
   - Erzieherin in einer Rolle (z. B. sorbische Handpuppe)-Kind (Kindergruppe)

2. Korrektur fehlerhafter sprachlicher Äußerungen des Kindes, wobei durch Aufmunterung und Lob die Freude am Sprechen erhalten werden soll.

3. Anregen der Kinder, eingeführte sorbische Redewendungen oft anzuwenden:

   - Vorbild der Erzieherin
   - Perspektiven, Traditionen (Organisieren geeigneter Möglichkeiten zur Anwendung in und außerhalb des Kindergartens); Motivierung. (Bachmann 1973: 76)

Insgesamt steht und fällt nach Bachmann das ganze Konzept mit der erforderlichen positiven Haltung der Erzieher gegenüber der neu zu erlernenden Sprache.

Das Konzept Bachmanns zeigt ideal auf, wie man im Vorschulalter Umgebungssprachen aufgreifen kann. Schade ist, dass sie einen Bruch in ihrem Konzept aufweist, da sie die Verwendung der sorbischen Sprache nicht für den mathematischen Bereich einplant. Ansonsten bietet das Konzept eine interessante Orientierung für die Erstellung von Sprachförderungskonzepten im Vorschulalter.

7.1.4 Die Sorben in der Bundesrepublik Deutschland

Nach der Wiedervereinigung sind die Länder Brandenburg und Sachsen seit 1990 für die Bildungspolitik gegenüber den Sorben verantwortlich. Anders als in der Verfassung der DDR, gibt es im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland keine Schutzbestimmung für ethnische Minderheiten. In den Verfassungen der Länder Brandenburg und Sachsen wurden allerdings entsprechende Artikel berücksichtigt:

„Auszug aus der Verfassung des Freistaates Sachsen das sorbische Volk betreffend (aus 1992)

Artikel 2 (Hauptstadt und Landessymbole)

1. Die Hauptstadt des Freistaates ist Dresden.
2. Die Landesfarben sind Weiß und Grün.
3. Das Landeswappen zeigt ein neunmal in Schwarz und Gold geteiltes Feld mit einem schrägrechten grünen Rautenkreuz. Das Nähere bestimmt ein Gesetz.
4. Im Siedlungsgebiet der Sorben können neben der Landesfahne und dem Landeswappen Farben und Wappen der Sorben, im schlesischen Teil des Landes die Farben und das Wappen Niederschlesiens, gleichberechtigt geführt werden.

Artikel 6 (Das Volk des Freistaates Sachsen)

1. Die im Land lebenden Bürger sorbischer Volkszugehörigkeit sind gleichberechtigter Teil des Staatsvolkes. Das Land gewährleistet und schützt das Recht auf Bewahrung ihrer Identität sowie auf Pflege und Entwicklung ihrer angestammten Sprache, Kultur und Überlieferung, insbesondere durch Schulen, vorschulische und kulturelle Einrichtungen. “

2. In der Landes- und Kommunalplanung sind die Lebensbedürfnisse des sorbischen Volkes zu berücksichtigen. Der deutsch-sorbische Charakter des Siedlungsgebietes der sorbischen Volksgruppe ist zu erhalten.
3. Die landesübergreifende Zusammenarbeit der Sorben, insbesondere in der Ober- und Niederlausitz, liegt im Interesse des Landes." (Verfassung des Freistaates Sachsen vom 27. Mai 1992)

„Auszug aus der Verfassung des Landes Brandenburg

4. Abschnitt: Rechte der Sorben (Wenden)

Artikel 25.

1. Das Recht des sorbischen Volkes auf Schutz, Erhaltung und Pflege seiner nationalen Identität und seines angestammten Siedlungsgebietes wird gewährleistet. Das Land, die Gemeinden und Gemeindeverbände fördern die Verwirklichung dieses Rechtes, insbesondere die kulturelle Eigenständigkeit und die wirksame politische Mitgestaltung des sorbischen Volkes.
2. Das Land wirkt auf die Sicherung einer Landesgrenzen übergreifenden kulturellen Autonomie der Sorben hin.
3. Die Sorben haben das Recht auf Bewahrung und Förderung der sorbischen Sprache und Kultur im öffentlichen Leben und ihre Vermittlung in Schulen und Kindertagesstätten.
4. Im Siedlungsgebiet der Sorben ist die sorbische Sprache in die öffentliche Beschriftung einzubeziehen. Die sorbische Fahne hat die Farben Blau, Rot, Weiß.
5. Die Ausgestaltung der Rechte der Sorben regelt ein Gesetz. Dies hat sicherzustellen, daß in Angelegenheiten der Sorben, insbesondere bei der Gesetzgebung, sorbische Vertreter mitwirken." (Verfassung des Landes Brandenburg vom 20. August 1992)

„Gesetz
über die Rechte der Sorben im Freistaat Sachsen (Sächsisches Sorbengesetz – SächsSorbG)
Vom 31. März 1999

Der Sächsische Landtag hat am 20. Januar 1999 das folgende Gesetz beschlossen:

Präambel

In Anerkennung des Willens des sorbischen Volkes, das in der Nieder- und Oberlausitz seine angestammte Heimat hat und seine Sprache und Kultur bis in die heutige Zeit bewahrt hat, seine Identität auch in Zukunft zu erhalten, unter Berücksichtigung der Tatsache, daß die Sorben außerhalb der Grenzen der Bundesrepublik Deutschland keinen Mutterstaat haben, der sich ihnen verpflichtet fühlt und Sorge für den Schutz und die Bewahrung ihrer Sprache, Kultur und Überlieferung trägt, im Bewußtsein, daß der Schutz, die Pflege und Entwicklung der sorbischen Werte sowie die Erhaltung und Stärkung des sorbisch-deutschen Charakters der Lausitz im Interesse des Freistaates Sachsen liegen, in Erkenntnis, daß das Recht auf die nationale und ethnische Identität sowie die Gewährung der Gesamtheit der Volksgruppen- und Minderheitenrechte keine Gabe und kein Privileg, sondern Teil der universellen Menschen- und Freiheitsrechte sind, in Erfüllung der von der Bundesrepublik Deutschland ratifizierten internationalen Übereinkommen zum Schutz und zur Förderung nationaler Minderheiten und Volksgruppen, unter Berufung auf Artikel 3 des Grundgesetzes, Artikel 35 des Einigungsvertrages, ergänzt um die Protokollnotiz Nummer14, und die Verfassung des Freistaates Sachsen beschließt der Sächsische Landtag, ausgehend von Artikel l6 der Sächsischen Verfassung, das nachstehende Gesetz über die Rechte der Sorben im Freistaat Sachsen.

§ 8
Sorbische Sprache

Der Gebrauch der eigenen Sprache ist ein wesentliches Merkmal sorbischer Identität. Der Freistaat Sachsen erkennt die sorbischen Sprachen, insbesondere das Obersorbische, als Ausdruck des geistigen und kulturellen Reichtums des Landes an. Ihr Gebrauch ist frei. Ihre Anwendung in Wort und Schrift im öffentlichen Leben und die Ermutigung dazu werden geschützt und gefördert.

§ 9
Sorbische Sprache vor Gerichten und Behörden

(1) Im sorbischen Siedlungsgebiet haben die Bürger das Recht, sich vor Gerichten und Behörden des Freistaates Sachsen sowie der seiner Aufsicht unterstehenden Körperschaften, Anstalten und Stiftungen des öffentlichen Rechts der sorbischen Sprache zu bedienen. Machen sie von diesem Recht Gebrauch, hat dies dieselben Wirkungen, als würden sie sich der deutschen Sprache bedienen. In sorbischer Sprache vorgetragene Anliegen der Bürger können von den Behörden des Freistaates Sachsen und der seiner Aufsicht unterstehenden Körperschaften, Anstalten und Stiftungen des öffentlichen Rechts in sorbischer Sprache beantwortet und entschieden werden. Kostenbelastungen oder sonstige Nachteile dürfen den sorbischen Bürgern hieraus nicht entstehen.

(2) Der Freistaat Sachsen setzt sich dafür ein, daß die Festlegungen des Absatzes1 auch auf Bundesbehörden und Einrichtungen des Privatrechts, insbesondere des Verkehrs- und Fernmeldewesens, der Post, des Gesundheits- und Sozialwesens sowie der Kultur und Bildung, die im sorbischen Siedlungsgebiet ansässig sind, angewandt werden.

§ 10
Zweisprachige Beschilderung

(1) Die Beschilderung im öffentlichen Raum durch die Behörden des Freistaates Sachsen und die seiner Aufsicht unterstehenden Körperschaften, Anstalten und Stiftungen des öffentlichen Rechts, insbesondere an öffentlichen Gebäuden, Einrichtungen, Straßen, Wegen, öffentlichen Plätzen und Brücken, soll im sorbischen Siedlungsgebiet in deutscher und sorbischer Sprache erfolgen.

(2) Der Freistaat Sachsen und die seiner Aufsicht unterstehenden Körperschaften, Anstalten und Stiftungen des öffentlichen Rechts wirken darauf hin, daß auch andere Gebäude von öffentlicher Bedeutung im sorbischen Siedlungsgebiet in deutscher und sorbischer Sprache beschriftet werden.

§ 14
Medien

Der Freistaat Sachsen ist bemüht, daß die sorbische Sprache und Kultur insbesondere durch sorbischsprachige Sendungen und Beiträge in den Medien angemessen berücksichtigt werden.“ (Sächsisches Sorbengesetz – SächsSorbG vom 31. März 1999)

7.1.5 Das WITAJ-Projekt

Auf der Grundlage dieser Gesetze wurde das WITAJ-Projekt ins Leben gerufen. Das Projekt WITAJ ist ein Angebot für alle Vorschulkinder im sorbischen Siedlungsgebiet Sachsens und Brandenburgs, denn „WITAJ“ heißt „WILLKOMMEN!“. Die Grundidee des Projektes ist Folgendes:

„Zweisprachigkeit ist ein wertvolles Geschenk für Ihr Kind, von dem es zeitlebens profitiert. Setzt die zweisprachige Erziehung bereits im Vorschulalter ein, bringt sie dem Kind wesentliche Vorzüge in der Persönlichkeitsentwicklung: Das Plus an Sprache fördert das Denkvermögen, das Erlernen weiterer Sprachen wird erleichtert, Tore zu anderen Kulturen öffnen sich. All diese Vorzüge werden ihrem Kind in einer WITAJ-Kindertagesstätte oder -Gruppe im sorbischen Siedlungsgebiet Sachsens und Brandenburgs geboten.

Spielend kann sich das Kind dort zusätzlich zu seiner Muttersprache die sorbische Sprache praktisch als zweite Muttersprache aneignen. Erfahrene Erzieherinnen arbeiten nach einer Methode der natürlichen Sprachvermittlung, die sich international bewährt hat. Die Wissenschaft nennt sie Immersion.“ (http://www.witaj-projekt.de/deutsch/projekt/projekt_d.htm Stand: 31.08.2007)

1991 wurde der Sorbische Schulverein (SSV e. V.) gegründet und damit begann die Suche nach Wegen einer effektiven und dauerhaften Vermittlung der sorbischen Sprache. Der Verein beschäftigte sich mit den Wegen des Spracherhalts der dänischen Minderheit in Schleswig-Holstein, aber vor allem mit dem DIWAN-Modell zum Erhalt des Bretonischen, einer keltischen Sprache, die vor hundert Jahren noch von der gesamten Landbevölkerung in der Niederbretagne gesprochen wurde, heute aber in Gefahr ist auszusterben. Bei diesem Modell wird mit der, an einer anderen Stelle dieser Arbeit bereits vorgestellten, Methode der Immersion gearbeitet, d. h. die Kinder „tauchen" praktisch in das Bretonische ein. „Diwan" ist das bretonische Wort für Keim und die von dem „DIWAN-Verein" getragenen Kindergärten und Schulen könnten als Gewächshäuser betrachtet werden, die den Keim des „Bretonischen" wieder zum Erblühen brächten. 1977 wurden im Departement Finistère als ein Jahrhundertereignis die beiden ersten DIWAN-Vorschulen gegründet. Die „jungen Leute", die diese Vorschulen gründeten, fragten sich unter dem Eindruck der Studentenrevolte vom Mai 1968, ob sie sich eigentlich zu den Franzosen oder zu den Bretonen zählen sollten. Und wenn sie Bretonen seien, warum sollten sie eigentlich Französisch sprechen? Ganze Kongresshallen und Fußballstadien füllten sich, wenn die bretonischen Liedermacher Glenmor, Alan Stivell, Dan Ar Braz und Gilles Servat auftraten. Heute besteht das DIWAN-System aus 34 Vor- und Grundschulen, 5 Realschulen und einem Gymnasium (vgl. http://www.breiz-h.de/ aktuell/ butenschoen_05. htm Stand: 02.09.2007).

1997 besuchte der SSV e. V. die Bretonen und der Verein bemühte sich nach dem Besuch um eine Übernahme eines Kindergartens in Cottbus, um schon im Kleinkindalter mit der Vermittlung der sorbischen Sprache, nach dem Beispiel des DIWAN-Modells, zu beginnen. Am 1. März 1998 wurde die Kindertagesstätte „Mato Rizo" in Cottbus-Sielow vom SSV e. V. übernommen. Dort wurden dann zum ersten Mal 14 Kinder nach der Immersionsmethode in einer Gruppe der Einrichtung betreut. Nach mehrjähriger Erfahrung zeigt sich auch im WITAJ-Projekt, dass das Prinzip „eine Person – eine Sprache" zum Erfolg führt. Im Februar 2004 wurden 155 Kinder in 11 Kindergarten-Guppen im WITAJ- Projekt betreut.

Die Kritiker des Projekts sehen die sprachliche Unvollkommenheit der Erzieher als eine Gefahr, die das Scheitern des Projekts hervorrufen könnte.

„Dem sei entgegengehalten, dass nur durch eine große Bereitschaft von jüngeren Erzieherinnen (gemeint unter 50 Jahren) unter denen sich keine Muttersprachler mehr finden lassen, diese positive Entwicklung ermöglicht wurde. Zu erwähnen ist auch die sehr große

Bereitschaft der beteiligten Erzieherinnen, sich ständig weiter zu qualifizieren. So beteiligten sich über 80 % der in der Praxis tätigen Erzieherinnen an den von der Schule für niedersorbische Sprache und Kultur angeboteten Kursen und auch an den durch das WITAJ-Sprachzentrum angebotenen Fortbildungs- und Qualifizierungsmöglichkeiten.“ (Elle 2006: 10)

Außerdem erhalten die Erzieher Unterstützung von „Muttersprachlern“. Seit 2001 werden durch die Maßnahme „Effektive Vermittlung der niedersorbischen/wendischen Sprache im Kindertagesstättenbereich“, die durch das MBJS des Landes Brandenburg gefördert wird, die Besuche von „Muttersprachlern“ in den Einrichtungen ermöglicht. Die „Märchentante Monika“ erzählt den Kindern Märchen und Geschichten in sorbischer Sprache. Die „Muttersprachler“ unterstützen die Erzieher außerdem bei der Ausarbeitung des didaktischen Materials.

Trotz der Unterstützung der „Muttersprachler“, ist es aber aus Sicht des Vereins notwendig, die sorbische Sprachausbildung in die Erzieherausbildung im Land Brandenburg zu integrieren.

Im Februar 2006 nahmen bereits 330 Institutionen wie Kindertagesstätten, Horte und Schulen, am WITAJ-Projekt teil.

Źo/Wo	**Kita**	**Schule/Hort**	**nur Hort**
Žylow/Sielow	55	61	
Chóśebuz/Cottbus	43	0	
Hochoza/Drachhausen	8	1	
Janšojce/Jänschwalde	12	22	
Wětošow/Vetschau	23	19	
Nowa Niwa/Neu Zauche	11	17	
Bórkowy/Burg	0	8	34
Strjažow/Striesow	16	0	
Cełkownje/Gesamt	168	128	34
Cełkownje/Gesamt			330

(Elle 2006: 13)

Nach Elle hängt das Gelingen einer gefestigten Zweisprachigkeit davon ab, ob die im Kindergarten begonnene Zweisprachigkeit in der Grundschule und den daran anschließenden Schulen fortgeführt werde. Um diese Fortführung zu ermöglichen sieht Elle das sorbische Bildungsnetzwerk, das am 13.03.2006 offiziell ins Leben gerufen wurde, als hilfreich an. Ziel des gegründeten Bildungsnetzwerk ist es, ein durchgängiges Bildungsangebot mit sorbischer Sprache im allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulbe-

reich bis hin zur Erreichung aller Bildungsabschlüsse zu ermöglichen. Schwerpunkte dieses Bildungsnetzwerkes sind:

- Das Niedersorbische Gymnasium im Netzwerk als die zentrale Bildungseinrichtung mit sorbischer Prägung aufzubauen.
- Kindertagesstätten und schulischen Einrichtungen durch Aus-, Fort- und Weiterbildungsangebot durch die Arbeitsstelle für sorbische Bildungsentwicklung Cottbus, durch das WITAJ-Sprachzentrum, die Schule für niedersorbische Sprache und Kultur und andere sorbische Einrichtungen zu unterstützen.
- Durch die Möglichkeit des Personalaustausches von Lehrkräften und Erzieherinnen der beteiligten Schulen, Kindertagesstätten und anderen Einrichtungen positive Erfahrungen unmittelbar zur Verfügung zu stellen sowie personelle Engpässe zu überbrücken.
- Durchführung von gemeinsamen kulturellen und sportlichen Vorhaben.
- Entsprechend der Offenheit des Netzwerkes auch dessen Ausdehnung weiteren Bildungseinrichtungen zu unterstützen.

Die Idee der Vernetzung der verschiedenen Institutionen und ihren Mitarbeitern ist interessant. Nach anderen vorgestellten Untersuchungen, ist die Vernetzung eine notwendige Voraussetzung, um Erfolg bei der Förderung von Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit zu haben. Wichtig ist auch, wie Elle betont, dass auch die „deutschen“ Partner (hier von den Sorben) die Projekte zur Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit unterstützten.

Das Beispiel der Sorben zeigt deutlich, dass auch auf dem Boden der Bundesrepublik Deutschland eine zweisprachige Erziehung ab dem Vorschulalter, wenn sie von staatlicher Seite toleriert und idealerweise unterstützt wird, möglich ist. Eine weitere Gruppe, die als Vorbild für Zweisprachigkeit im Vorschulalter dienen kann, ist die Gruppe der Dänen, die nun im folgenden Kapitel vorgestellt werden.

7.2 Die Dänen

Eine andere autochthone Minderheit, die Zweisprachigkeit im Vorschulalter fördert, ist die Gruppe der Dänen in Deutschland; die Dänen leben in Südschleswig. Die Dänen haben meistens die deutsche Staatsangehörigkeit, erfüllen die staatsbürgerlichen Pflichten des Staates, sehen aber Dänemark als ihr kulturelles Mutterland an. Im Gegensatz zu den Sorben, wurde und wird diese Minderheit von einem dänischen Nationalstaat bei der Durchsetzung ihrer Rechte unterstützt. Zur dieser Bevölkerungsgruppe zählen unge-

fähr 50 000 Personen (vgl. Heckmann 1992: 6). In der deutsch-dänischen Grenzsituation sind hauptsächlich sechs Sprachen zu finden:

Hochdeutsch, Niederdeutsch (Plattdeutsch), Südjütisch (Sønderjysk), Nordfriesisch, die dänische Hochsprache und das Südschleswiger Dänisch (Sydslesvigsk). Als Haussprache spricht die deutsche Minderheit Nordschleswigs meist weder die dänische Hochsprache noch Hochdeutsch, sondern den dänischen Dialekt Südjütisch (Sønderjysk). Im Gegensatz dazu, gebraucht die dänische Minderheit Südschleswigs weitestgehend Platt- und Hochdeutsch als Haussprache (vgl. Pedersen 1996: 42).

„Die überwiegende Haussprache ist bei dänischen Südschleswiger vielfach platt- und hochdeutsch. Die sprachlichen Gepflogenheiten haben somit nicht unbedingt mit der Gesinnung zu tun (Selberg 1994).“ (Christiansen 2006: 69)

Die aus Dänemark zugezogenen Mitglieder, die allerdings nur einen geringen Teil der Minderheit ausmachen, gebrauchen laut Pedersen die dänische Hochsprache (vgl. Pedersen 2000: 379 ff.). Friesisch wird an der Westküste und auf den nordfriesischen Inseln gesprochen.

Die heutige politische Grenze zwischen Deutschland und Dänemark geht auf das Jahr 1920 zurück. Am 10. Januar 1920 wurde der am 28. Juni 1919 in Versailles unterschriebene Friedensvertrag zwischen den Bündnismächten und Deutschland rechtsgültig. Im Artikel 109 wird die Grenzziehung festgelegt: „Die Grenze zwischen Deutschland und Dänemark wird gemäß den Wünschen der Bevölkerung festgelegt.“ In den beiden, durch den Friedensvertrag festgelegten Zonen, wurden am 10. Februar und 14. März 1920 Volksabstimmungen durchgeführt. In der ersten Zone entschieden sich 74,2 % für Dänemark und 24,9 % für Deutschland; in der zweiten Zone votierten 19,7 % für Dänemark und 79,7 % für Deutschland (vgl. Jessen 1937: 220/336 zit. nach Sigaard-Madsen 1995: 135). Seit dieser Grenzziehung gibt es auf beiden Seiten der Grenze Minderheiten, nämlich die deutsche Volksgruppe in Nordschleswig und die dänische Minderheit in Südschleswig. Nach Schätzungen gehören 1990 etwa 50 000 Menschen der dänischen Minderheit an (vgl. Sigaard-Madsen 1995: 135).

Um die Situation der Dänen in Deutschland und auf der anderen Seite der Deutschen in Dänemark zu verstehen, muss man auch hier einen historischen Rückgriff vornehmen. Vor der Bildung der Nationalstaaten war auch in dem deutsch-dänischen Grenzraum weder im Mittelalter noch in der Frühen Neuzeit die Sprache und Nationalität für die Identitätsbildung wichtig. In diesem Gebiet trafen aus sprachgeschichtlicher Perspektive

in Schleswig drei Sprachen (Deutsch, Dänisch und Friesisch) aufeinander. Wesentlich ist, dass Latein in dieser Region nicht Schriftsprache war, sondern seit dem 15. Jh. vielmehr das Niederdeutsche, das wiederum in vielen Teilen Schleswigs nicht als Mundsprache fungierte (vgl. Christiansen 2006: 25).

„[Es] ist festzustellen, dass kulturelle Identität in Bezug auf eine Ethnizität nicht bestanden hat. Der Zuzug nach Schleswig ist vielmehr ein evolutionärer Prozess gewesen, der von der herrschenden Klasse aus ökonomischen Interessen gefördert wurde. Dabei war es für die Könige der damaligen Zeit nicht entscheidend, welcher Herkunft die Bevölkerung war. Wichtiger war vielmehr, die Sprache zur Verwaltungs-, Gerichts- und Verkehrssprache zu machen, die man selbst verstand und die von jenen verstanden wurde, mit denen man Handel und Wandel betrieb.“ (Christiansen 2006: 30)

Im Jahr 1460 entstand ein Vertrag zwischen den holsteinischen Landgrafen und schleswigschen Landgrafen mit dem dänischen König, der dem Reich eine gewisse Selbständigkeit ermöglichen sollte. Der dänische König wurde damit Herzog der Herzogtümer Schleswig und Holstein. Als Folge gab es eine Verwaltung in deutscher Sprache. Die Sprachgrenze zwischen dem Deutschen und dem Dänischen lag weiter südlicher als heute und das Deutsche wurde zur Kirchen- und Amtssprache. Durch die Reformation eingeleitet, gewann das Hochdeutsche als Schriftsprache in der Region auf Kosten des Niederdeutschen mehr und mehr an Bedeutung.

„Festzuhalten bleibt, dass noch um 1800 die Sprecher in den Gebieten südlich der Linie Husum-Schleswig-Schlei das Niederdeutsche als Volkssprache benutzten, allerdings mehr und mehr von der Schriftsprache, dem Hochdeutschen, beeinflusst wurden. Dieses führte letztlich zum Rückgang der Niederdeutschen Sprache während sich nördlich dieser Linie mit bemerkenswerter Zähigkeit die jütische (dänische) Mundart gehalten hat.“ (Christiansen 2006: 32)

Im Zuge der Zeit wurde das Niederdeutsche von den Menschen angenommen. In Schleswig war die Bevölkerung zweisprachig und unter Berücksichtigung der Enklave Nordfriesland vielmehr dreisprachig. Der Erfolg des Hochdeutschen, das durch die Herrschenden initiiert wurde, war begrenzt. In Schleswig waren Dänisch/Jütisch und Niederdeutsch von vorrangiger Bedeutung (vgl. Christiansen 2006: 32).

Im 19. Jahrhundert wurde dann versucht, den Sprachgebrauch des Dänischen zu sichern, indem zum Beispiel ab 1811 in den beiden Gebieten der beiden Herzogtümer, in denen eine großer Teil der dänisch sprechenden Bevölkerung lebte, die dänische Sprache im Unterricht, im Gottesdienst und bei Gericht gebraucht werden sollte (vgl. Siebert-Ott 2001: 176). Unter dem Einfluss des aufkommenden Nationalismus wurde die Sprachenpolitik ein Teil der nationalstaatlichen Träume von einem dänischem Nationalstaat auf der einen Seite, der Schleswig bis zur Eider einschließen sollte; auf der anderen Seite standen die Wünsche nach einem deutschen Nationalstaat, der, im Gegensatz zum alten

1806 aufgelösten Heiligen Römischen Reich Deutscher Nation, das Herzogtum Schleswig mit einschließen sollte.

In den folgenden Jahren entstanden dann Spannungen zwischen Teilen der Bevölkerung und dem dänischen Staat:

> „Eine seperatistische Bewegung im Herzogtum Holstein, die die Lösung von Dänemark zum Ziel hatte, führte zunächst zu bewaffneten Auseinandersetzung zwischen den Aufständischen und dänischen Truppen, die mit einer Niederlage der Aufständischen endete. Eine Folge dieser Auseinandersetzungen war eine noch restriktivere Sprachpolitik des dänischen Staates. Dänisch wurde zur alleinigen Amtssprache erklärt. In Nordschleswig wurde Dänisch außerdem auch zur Schul-, Kirchen- und Gerichtssprache, in Mittelschleswig zur Schulsprache und bei Verlangen der Bevölkerung außerdem zur Kirchen- und Amtssprache. Nur in Südschleswig war Deutsch weiterhin als Schul-, Kirchen- und Gerichtsprache vorgesehen.“ (Eriksen 1986: 55 in Siebert-Ott 2001: 176)

Der deutsch-dänische Krieg 1864 brachte entscheidende Veränderungen, denn die Herzogtümer wurden auf der Grundlage des Prager Friedens 1866 an Preußen abgetreten. Preußen führte dann eine restriktive Sprachpolitik durch.

7.2.1 Preußische Herrschaft, Weimarer Republik, die Zeit des Nationalsozialismus und die Nachkriegszeit

Mit der Niederlage Österreichs von 1866 sicherte sich Preußen dauerhaft die Vorherrschaft in Deutschland. Durch die Annektierung der Gebiete mit ca. 180 000 dänischsprachigen Staatsbürgern, musste in Berlin für diese eine Schulpolitik formuliert werden. Unter der preußischen Herrschaft sollten aus den dänischsprachigen Preußen „Deutsche“ werden (vgl. Hansen/Wenning 2003: 70 f.). Am 9. März 1878 wurde vom Regierungspräsidenten bestimmt, dass die Unterrichtssprache Deutsch sein sollte:

> „§ 1. Der deutsche Unterricht ist für sämtliche Kinder in den nordschleswig´schen Volksschulen während der ganzen Zeit der Schulzeit obligatorisch.“ (Schneider 1887: 492 f. zit. nach Hansen/Wenning 2005: 75)

Die dänisch-sprachige Bevölkerung stand in der Zeit Preußens unter einem enormen Assimilierungsdruck. Dieser Druck galt nicht nur für die Schule, sondern erstreckte sich auf alle Bereiche des gesellschaftlichen Lebens (vgl. Christiansen 2006: 51).

Die Volksabstimmungen 1920, die 1919 im Versailler Vertrag festgelegt wurden, und schon beim Prager Frieden vorgesehen waren, führten dazu, dass Nordschleswig an Dänemark angeschlossen wurde. Mittelschleswig verblieb bei Deutschland. Interessant ist aber, wie sich die Sprachenverhältnisse, auch nach den Abstimmungen, gestalteten:

„Während die Angehörigen der deutschen Minderheit als Umgangssprache das Plattdänische [gemeint ist hier Sønderjysk Anm. d. Verf.] hatten, bedienten sich die Dänen südlich der Grenze in der Regel des Plattdeutschen. Sprache und Gesinnung brauchten und brauchen sich also nicht zu decken. Die Zugehörigkeit zu einer der beiden Minderheiten beruhte und beruht auch heute noch auf einer Willenserklärung.“ (Hansen, H. F. 1976)

Am 26. Juni 1920 wurde der Slesvigske Forening gegründet, der bis zum Jahre 1948 auch als politische Vertretung der Minderheit arbeitete.

„Die kulturelle Arbeit des Slesvigske Forening wurde in enger Zusammenarbeit mit den Schulen der Minderheit, der dänischen Kirchengemeinde, den ‚Wanderlehrern‘, deren Aufgabe darin bestand, in Nachmittags- und Abendkursen Kinder und Erwachsene, die keine Möglichkeit hatten, eine dänische Schule zu erreichen, in der dänischen Sprache zu unterrichten und in die dänische Kultur einzuführen [...].“ (Sigaard-Madsen 1995: 138)

Mit Bezug auf den Artikel 113 der Weimarer Verfassung durfte in Flensburg am 16. Oktober 1920 die erste kommunale, dänische Schule eröffnet werden. Um auf diese Schule gehen zu dürfen, musste allerdings die Sprachfähigkeit der dänischen Sprache nachgewiesen werden, was für die dänische Minderheit eine spezielle Hürde war, wie sich aus den oberen Ausführungen erklärt. Es bestanden dann auch nur 83 von 295 angemeldeten Prüflingen die Prüfung (vgl. Christiansen 2006: 56).

In der Zeit des Nationalsozialismus‘ gab es für die dänische Volksgruppe erhebliche Einschränkungen ihrer politischen und kulturellen Aktivitäten (vgl. Pedersen 1996: 39 ff.). Die Mitglieder des SF und die Eltern, deren Kinder auf dänische Schulen gingen, wurden zunehmend unter Druck gesetzt, indem zum Beispiel die „Winterhilfe“ und andere soziale Leistungen für kinderreiche Familien verweigert wurden. Hinzu kam der Boykott gegenüber dänischen Kaufleuten und Handwerkern. Dieser Druck führte dazu, dass Ummeldungen der schulpflichtigen Kinder einen Rückgang auf 440 Schüler ergaben und Austritte aus dem SF erfolgten (vgl. Sigaard-Madsen 1995: 144).

Nach der Besetzung Deutschlands durch die Alliierten, wurden alle parteipolitischen Aktivitäten verboten, so auch der SF. Als Nachfolge des SF wurde der SSV, dessen Satzung am 9. September 1946 von der Militärregierung anerkannt wurde, gegründet. Am 25. Juni 1948 wurde der SSW (Südschleswigscher Wählerverband) als politische Interessenvertretung der dänischen Minderheit und der national-friesischen Volksgruppe etabliert, nachdem dem SSV die Zulassung zur politischen Arbeit entzogen worden war.

In der Kieler Erklärung vom 26. September 1949 wurde Folgendes festgelegt:

„Erklärung der Landesregierung Schleswig-Holstein über die Stellung der dänischen Minderheit vom 26. September 1949:

Die Schleswig-Holsteinische Landesregierung, von dem Wunsche erfüllt, ein friedliches Zusammenleben der dänischen Minderheit mit der deutschen Bevölkerung zu sichern, die be-

rechtigten Belange der dänischen Minderheit in Schleswig-Holstein zu gewährleisten und ein gutes nachbarschaftliches Verhältnis zum dänischen Volke herbeizuführen, erklärt mit Billigung des Schleswig-Holsteinischen Landtages und in der bestimmten Erwartung, daß die dänische Regierung der deutschen Minderheit in Dänemark dieselben Rechte und Freiheiten einräumen und garantieren wird, folgendes:

I. (die Menschenrechtsartikel aus dem Grundgesetz)

II. In Ausführung dieser Rechtsprinzipien wird hiermit festgestellt:

1. Das Bekenntnis zum dänischen Volkstum und zur dänischen Kultur ist frei. Es darf von Amts wegen nicht bestritten oder nachgeprüft werden.

2. Die dänische Minderheit, ihre Organisation und Mitglieder dürfen am Gebrauch der gewünschten Sprache in Wort, Schrift oder Druck nicht behindert werden. Der Gebrauch der dänischen Sprache vor den Gerichten und den Verwaltungsbehörden bestimmt sich nach den allgemeinen Gesetzen.

3. Kindergärten, allgemeinbildende Schulen und Volksschulen (auch mit fachlicher Ausrichtung) können von der dänischen Minderheit nach Maßgabe der Gesetze errichtet werden. In Schulen mit dänischer Unterrichtssprache ist ein zureichender Unterricht in deutscher Sprache zu erteilen. Eltern und Erziehungsberechtigte können frei entscheiden, ob ihre Kinder Schulen mit dänischer Unterrichtssprache besuchen.“ (Sigaard-Madsen 1995: 141)

Hinsichtlich der Sprache hat Pedersen, wie eingangs schon kurz erwähnt, im Jahr 2000 festgestellt, dass bei der dänischen Minderheit „Dänisch nicht Haussprache ist, was oft bei Minderheitensprachen der Fall ist“ (Pedersen 2000: 379). Pedersen führt aus, dass

„in der Privatsphäre [...] Fragebogenuntersuchungen und Interviews [zeigen], dass Dänisch in erster Linie Haussprache ist und einen hohen Status in denjenigen Familien genießt, in denen ein oder beide Elternteile aus Dänemark zugezogen sind und sich der Minderheit angeschlossen haben.“ (Pedersen 2000: 379 ff.)

Die Mehrheit der Befragten gebrauchen aber als Erstsprache Deutsch. Somit ergibt sich, dass Dänisch als Haussprache und Erstsprache eher selten ist.

„Dies gilt sowohl für Varietäten der dänischen Haussprache als auch für den dänischen Dialekt ‚Sønderjysk‘. Somit ist die Erstsprache der Mitglieder keine Konstituente der nationalen Minderheit.“ (Pedersen 2000: 379 ff.)

Nach den Aussagen Pedersens eignen sich die „dänischen Kinder“ Dänisch als Zweitsprache meistens in Kindergärten und Schulen an:

„Hier ist Dänisch Institutions- und Unterrichtssprache und wird von den Kindern in der Kommunikation mit erwachsenen Funktionären benutzt, d. h. Mitarbeitern der Minderheit die von Berufs wegen Dänisch sprechen.“ (Pedersen 2000: 379 ff.)

Der Dänische Schulverein für Südschleswig betreibt diese Institutionen, von denen am 01.08.2006 folgende bestanden:

- 55 Kindergärten
- 47 Schulen
- 1 Gymnasium
- 1 Schülerwohnheim in Flensburg (Ungdomskollegiet)

- 1 Heimvolkshochschule (Jaruplund Højskole)
- 2 Landschulheime
- 1 Zentrale für Unterrichtsmaterialien
- 1 Schulpsychologischer Dienst
- Erwachsenenbildung

Per 1. Juni 2006 war die Anzahl der Kinder in den dänischen Kindergärten 1.882. Per 1. September 2006 war die gesamte Schülerzahl 5.714.

Der Dänische Schulverein für Südschleswig (dänisch: Dansk Skoleforening for Sydslesvig) gibt folgende Zielsetzung für den Kindergarten und die Schularbeit des Vereins an:

„Die Kindergarten- und Schularbeit des Dänischen Schulvereins ist ein Teil der dänischen Volksgruppenarbeit in Südschleswig. In der Satzung des Dänischen Schulvereins werden die Aufgaben des Vereins folgendermaßen beschrieben:

1. Es ist die Aufgabe des Vereins, dänische pädagogische Tätigkeit für die dänische Minderheit in Südschleswig und die mit ihr zusammenarbeitenden Friesen zu betreiben.
2. Die Aufgabe des Vereins wird vor allem durch den Betrieb von Kindergärten, allgemein bildenden Schulen sowie durch Erwachsenenunterricht gelöst.
3. Die Arbeit des Vereins ist ein Bestandteil der dänischen Volkstumsarbeit in Südschleswig, und die Kindergärten und Schulen dienen dem dänischen Bevölkerungsteil. Die Schulen und Kindergärten sollen die Schüler und Kinder in die dänische Sprache und Kulturwelt hineinführen, und es gehört zum Auftrag der Schule, das Bewusstsein der Schüler für die Zusammengehörigkeit mit dem dänischen Bevölkerungsteil Südschleswigs und dem dänischen Volk zu fördern. Gleichzeitig hat die Schule die Aufgabe, die Schüler dazu zu befähigen, in der deutschen Gesellschaft leben und wirken zu können.
4. Die Sprache im Verein und in seinen Institutionen ist Dänisch.
5. Das Schulsystem wird so organisiert und die Schularbeit so durchgeführt, dass die Schulen als staatlich anerkannte Schulen dazu berechtigt sind, nach den für entsprechende öffentliche Schulen in Schleswig-Holstein geltenden Bestimmungen Zeugnisse zu erteilen, Entscheidungen über das Aufsteigen im Unterricht nach Klassenstufen zu treffen und Abschlussprüfungen abzuhalten, die dieselben Berechtigungen verleihen, die in öffentlichen Schulen in Schleswig-Holstein erreicht werden können.

Aus diesen Bestimmungen geht hervor, dass sich die Kindergärten und Schulen des Dänischen Schulvereins als Einrichtungen der nationalen dänischen Minderheit in Südschleswig verstehen. Sie sollten nicht als neutrale Sprachkindergärten oder neutrale Sprachschulen interpretiert werden.“ (http://www.skoleforeningen.org/ Stand: 29.01.2008)

1. „In den dänischen Kindergärten Südschleswigs werden die Kinder auf den Schulbesuch in dänischen Schulen vorbereitet. Die Kindergärten haben die Aufgabe, die Kinder zu lehren, Dänisch so zu verstehen und zu sprechen, dass sie mit der dänischen Sprache vertraut werden und dass sie in der Schule mit Dänisch als Unterrichtssprache unterrichtet werden können.
2. Die Arbeit des Kindergartens ist eine Ergänzung der erzieherischen Arbeit in der Familie, und es ist die Aufgabe des Kindergartens in Zusammenarbeit mit den Eltern, den Kindern die Möglichkeit zu geben, sich Wissen, Fertigkeiten, Ausdrucksformen und Werte anzueignen, die zur vielseitigen Entwicklung der Persönlichkeit des Kindes beitragen.

3. Der Kindergarten strebt an, dass sich die Kinder zu offenen, selbständigen Menschen mit dem Willen und mit der Fähigkeit zur Zusammenarbeit entwickeln. Der Kindergarten hat dafür Sorge zu trage, dass sich die Kinder geborgen fühlen, und dass die grundlegenden Bedürfnisse der Kinder berücksichtigt werden. Außerdem ist es die Aufgabe des Kindergartens, dazu beizutragen, dass eventuelle besondere Störungen oder Behinderungen bei dem einzelnen Kind so früh wie möglich erkannt werden.“ (http://www.skoleforeningen.org/ Stand: 29.01.2008)

Interessant ist, dass es rein formal genügt, in den Sydlesvigsk Forening, den Südschleswigschen Verein, einzutreten, um deutscher Staatsbürger mit dänischer Gesinnung zu werden; somit wird man Angehöriger der Minderheit. Dann können die Eltern ihre Kinder im dänischen Kindergarten anmelden, in dem nur Dänisch mit den Kindern gesprochen wird. Viele Kinder, die mit drei Jahren in den Kindergarten kommen, beherrschen die dänische Sprache noch nicht (vgl. Sticht 2006: 1). Somit „tauchen“ die Kindern in die dänische Sprache wie in ein „Sprachbad“ ein und dieses Eintauchen entspricht der zuvor vorgestellten Methode der „immersion“.

„Ein vergleichbares Beispiel gibt es auch in Deutschland, nämlich die dänischen Schulen im Bereich der schleswig-holsteinischen Grenze zu Dänemark. Die beiden Länder hatten sich nach 1945 darauf geeinigt, das Schleswig Holstein es gestattet, das im Rahmen seines Schulsystems einige Schulen auf deutschem Boden auf Dänisch geführt werden, und zwar für den gesamten Bildungsweg von Kindergärten über Grundschulen, Realschulen, bis hin zum Gymnasium. In ihnen ist Dänisch die Umgangs- und Schulsprache. In diesen Kindergärten und Grundschulen kommen in der Regel nicht ausschließlich dänischsprachige Kinder, sondern Kinder, deren erste oder dominante Sprache Deutsch ist. Wir haben hier wieder genau das vor uns, was wir in Frankreich und in Kanada kennengelernt haben. Die Kinder werden im Kindergarten und in der Schule in einer Sprache betreut, die sie zu Hause nicht sprechen. Sie müssen die Sprache lernen, sie müssen die Sachinhalte über sie lernen. Wer kann sich erinnern, schon einmal gehört zu haben, dass aus diesen dänischen Schulen in Schleswig-Holstein Kinder kommen, die kognitiv defizitär sind, die sich überfordert fühlen oder die Deutsch nicht beherrschen? Ganz im Gegenteil! [...] Es wäre [...] verantwortungslos, die frühe Zweisprachigkeit der Mehrzahl der jungen Europäer, also all jenen, die nicht einen bilingualen Kindergarten gehen können, vorzuenthalten. Es muss dafür gesorgt werden, dass viel mehr solche Kindergärten eingerichtet werden, gleichgültig welche zusätzliche Sprache geboten wird.“ (Wode 1999: 7)

Siebert-Ott gibt zu bedenken, dass diese Konzepte für Minderheiten, auch wenn sich die Situation allochthoner Minderheiten von der der autochthonen Minderheiten unterscheide, eine Perspektive für die Verbesserung der pädagogischen Arbeit mit zugewanderten Minderheiten aufzeigen könnten. Nach Siebert-Ott sind folgende Punkte, die von der Arbeit mit dänischen Minderheiten, abgleitet werden könnten, auch wichtig für die pädagogische Arbeit mit Kindern von zugewanderten Minderheiten:

- ein unangefochtener und großzügig gewährter Minderheitenschutz
- eine Schulphilosophie, die es auch Eltern und Schülern aus den Minderheiten erlaubt, die Schule als ihre Schule zu akzeptieren
- das Eingehen auf die tatsächlich vorhandenen Fähigkeiten der Schüler

- die Koordination des in den Schulen erteilten Sprachunterrichts (Erziehung zur Zweisprachigkeit)
- und nicht zuletzt eine gute Personal- und Sachausstattung sowie eine spezielle Qualifizierung der Lehrkräfte (vgl. Siebert-Ott 1998: 179).

All diese Forderungen Siebert-Otts lassen sich auch auf die Gruppe der vorübergehend Sesshaften übertragen. Außerdem müssen aus meiner Sicht die Konzepte für das Schulalter mit Konzepten für das Vorschulalter ein sinnvolles Programm bilden, damit Kinder optimal gefördert werden können und die Förderung nicht schon an der Basis, die im Vorschulalter ausgebildet wird, krankt.

Zusammenfassend kann man sagen, dass auf dem Boden der heutigen Bundesrepublik, seit der Zeit einer staatlich eingeräumten Autonomie, eine zwei- bzw. mehrsprachige (wenn verschiedene Dialekte mit eingeschlossen werden) Erziehung ab dem Kindergarten erfolgreich von autochthonen Minderheiten praktiziert wird. Ausschlaggebend ist bei den Dänen nicht das Prinzip der Abstammung, sondern das Prinzip des Bekenntnisses. Die Eltern können sich für die zweisprachige Erziehung ihrer Kinder ab dem Kindergartenalter, die dann kontinuierlich in den folgenden Institutionen, sprich Schule, weiter gefördert wird, entscheiden. An der jahrelangen Praxis zeigt sich, dass weder die Kinder defizitär sind, noch dass es dem „allgemeinen Frieden“ in der Bundesrepublik Deutschland schadet, wenn Menschen sich, ohne Abstammungsnachweis, für eine selbst gewählte Form der Zweisprachigkeit/Mehrsprachigkeit entscheiden. Diese Erfahrungen sollten für alle in Deutschland lebenden Kinder genutzt werden und alle Kinder sollten schon ab dem Vorschulalter das Recht auf mehrsprachige Erziehung haben, damit sie sich optimal entwickeln können.

8 Hirnforschung und Mehrsprachigkeit

In dieser Arbeit wird Bezug auf die Hirnforschung genommen, da in der aktuellen Diskussion immer wieder erwähnt wird, dass nach der Hirnforschung nun diese oder jene Bedingungen für den Spracherwerb bzw. für den Erwerb mehrerer Sprachen gälten.

Borner verweist darauf, dass auch heute noch viele Menschen an der Trennlinie zwischen Natur- und Geisteswissenschaften festhielten, obwohl diese obsolet sei. Borner überträgt das Gleichnis Hegels von Knechtschaft und Herrschaft auf das Verhältnis von Naturwissenschaften und Geisteswissenschaften: so wie Herr und Knecht sich brauchten, so Borner, brauchten sich Geistes- und Naturwissenschaften, denn weder die Geisteswissenschaften hätten ohne Empirie einen Gegenstand, noch hätten Naturwissenschaften ohne Theorie einen Zweck.

> „Die fruchtbare Synthese von Neurowissenschaften und Philosophie birgt einen entscheidenden Vorteil gegenüber einer rein philosophischen beziehungsweise rein neurowissenschaftlichen Deutung. Sie kann nicht nur philosophisch erklären, warum es zu diesem konservativen Verhalten des Menschen kommt, sondern es in der Empirie belegen. Der Grundgedanke ist einfach: Das Gehirn ist faul." (Borner 2006: 158)

Borner unterscheidet drei Untersuchungsebenen des Gehirns; auf der oberen Ebene werden Funktionen größerer Hirnareale, zum Beispiel des Kortex, der Amygdala oder der Basalganglien mit Hilfe von PET (Positronen-Emissions-Tomographie), fMRT (funktionelle Magnetresonanztomographie) oder EEG (Elektroenzephalogramm) untersucht. Auf der mittleren Ebene werden Neuronennetzwerke und die Kommunikation zwischen verschiedenen Nervenzellen erforscht. Auf der unteren Ebene werden molekulare Einflüsse in und zwischen den Zellen untersucht.

Damasio betrachtet das Gehirn aus einer anderen Perspektive, denn nach seiner Ansicht, spielen Emotionen eine Rolle. Für ihn sind Emotionen neuronale Antworten auf einen emotions-auslösenden Stimulus, die eine zeitweilige Veränderung des Körper- und Gehirnzustandes hervorrufen.

> „Ich fühle, also bin ich. Die neuesten Ergebnisse der Kognitionswissenschaften und Neurobiologie belegen ‚Descartes´ Irrtum' (Damasio1997): Der Dualismus von *res cognitas* und *res extensa,* von denkender und materiell-ausgedehnter Substanz, muss durch die Vorstellung abgelöst werden, dass Denken und Fühlen, Rationalität und Emotionalität mit den Funktionen des gesamten Organismus in einer einheitlichen Synthese verschmelzen." (Overmann 2005: 18)

Damasio gibt, im Gegensatz zum cartesischen Dualismus, aus neurologischer Sicht eine andere Erklärung des Leib-Seele Problems. Demnach manifestieren sich alle Veränderungen der körperlichen Zustände als dynamische neuronale Muster im Gehirn. Das „Proto-Selbst", das die permanenten Zustandsveränderungen des Organismus zum Ausdruck bringt, besteht aus der Gesamtheit dieser neuronalen Muster. Durch die dauernde Berichterstattung des Gehirns über die Wandlungen des „Proto-Selbst" formiere sich das Kernbewusstsein. Die Berichte, die durch neuronale Muster einer höheren Ordnung zum Ausdruck kommen, werden in dem, von Damasio benannten, „Spinoza-Effekt" einfach mit Gefühlen gleichgesetzt, die dem Geist zugeordnet werden (vgl. Damasio 2003).

„Die Gehirnareale rezipieren pausenlos chemische und elektrische Signale, die über die Blut- und Nervenbahnen übertragen und zur Anfertigung neuronaler Karten verwendet werden, die den Ablauf der inneren Prozesse des Organismus widerspiegeln. Diese Karten dienen nach Damasios Auffassung als Grundlage der Emotionen dazu, den Organismus von schädlichen Umweltreizen fern zu halten und positiven Erfahrungen zuzuwenden. Während die Emotionen nach Damasio zwar schnelle und effektive, aber reichlich stereotype Reaktionen auslösen, dienen die vom Gehirn erzeugten Gefühle der Überprüfung und Bewertung der inneren und äußeren emotionalen Reize durch die Übersetzung oder Transformation der Emotionen in Vorstellung und Gedanken." (Overmann 2005: 19)

Die verschiedenen Gehirnareale interagieren nicht nur durch die Verknüpfung des limbischen Systems mit den präfontalen Rindenabschnitten, sondern nach Overmann sind auch Geist und Gefühl mit dem peripheren Nervensystem verbunden.

„Kürzlich wurde ein alle thalamische Kerne durchziehendes System von so genannten Matrixzellen entdeckt. Diese zielen mit ihren Ausläufern großflächig in die oberen Schichten der Cortex. Ebenso wie die intralaminären Kerne können die Matrixzellen den allgemeinen Aktivitäts- und Bewußtseinszustand des Cortex regulieren. [...] Kurz gesagt, Bewußtsein entsteht dort, wo sich corticales und limbisches System und damit Wahrnehmungen, Kognitionen und Gefühle durchdringen und zur Grundlage unseres Handelns werden." (Roth 2002: 40 f.)

Das menschliche Gehirn funktioniert bei seiner Informationsverarbeitung nicht binär und linear, sondern das Gehirn ist multilinear vernetzt.

Spitzer sagt, dass die Gehirnrinde unsere Körperoberfläche landkartenförmig repräsentiere und diese Struktur nicht vererbt werde. Nach den Angaben von Spitzer haben laut einer Untersuchung Erwachsene, die Blindenschrift gelernt haben oder Gitarre spielen, eine messbar vergrößerte Gehirnoberflächenlandkarte (vgl. Spitzer 2007: 40).

Nach Overmann werden Vernunft und Empfindungen im Cerebrum oder Großhirn, als dem wichtigsten Teil des Zentralnervensystems, nicht in zwei, durch den Interhemisphärenspalt getrennten und einen Balken (corpus callosum) verbundenen, neuronalen Kammern bearbeitet, sondern in einem Verbundsystem netzwerkartiger Verflechtungen.

Beide Gehirnhälften könnten zwar verschiedene Schwerpunkte entwickeln, aber die Verarbeitung im Gehirn geschehe nicht linear, sondern parallel und vernetzt.

„Wir sollten uns daher die Chance eines ganzheitlichen Lernens durch verschieden Wahrnehmungskanäle nicht entgehen lassen und Hypertrophie des Kopfes entgegenwirken.“ (Overmann 2005: 21)

Außerdem weiß man heute,

„dass das Gehirn zeitlebens zur adaptiven Modifikationen und Reorganisationen seiner einmal angelegten Verschaltungen befähigt ist [und] weniger ein Denk- als vielmehr ein *Sozialorgan* ist, [weil es] in besonderer Weise für Aufgaben optimiert ist, die wir unter dem Begriff *psychosoziale Kompetenz* zusammenfassen.“ (Hüther 2002: 18)

Das Gehirn verändert sich also ständig und zeitlebens durch die Anforderungen, die an dieses gestellt werden. Eine dieser Anforderungen ist, dass sich Neurowissenschaften und Geisteswissenschaften gegenseitig anerkennen können:

„Ähneln wir nicht dem Philosophen aus Brechts ‚Das Leben das Galilei‘, als jener Galileis Fernrohr ignoriert und anstatt dessen versucht diesen in einen unergiebigen Disput über die Unmöglichkeit und Unnötigkeit der Existenz dessen zu verwickeln, was das Rohr zeigt, wenn wir behaupten, die neurowissenschaftlichen Ergebnisse mögen zwar nett und bunt sein, sie gehen mich jedoch nichts an? Erweisen sich die Beiträge neurowissenschaftlicher und philosophischer Seite nicht vielmehr erst in Gegenseitiger Akzeptanz und Befruchtung als konstruktiv? Die Philosophie lehrt uns seit Sokrates den Schritt zu mehr Offenheit für Erfahrungen zu wagen und in Verantwortung gegenüber der Gesellschaft zu handeln.“ (Borner 2006: 165)

8.1 Grundlagen der Hirnforschung

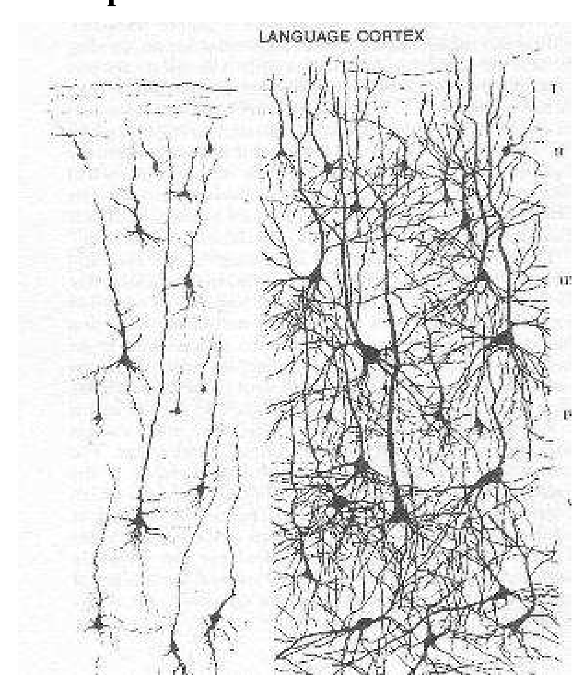
Das Gehirn des Pottwals, mit einem Gewicht von 8,5 kg, und das Gehirn des Elefanten, mit einem Gewicht von 5 kg, haben zum Beispiel ein deutlich höheres Gehirngewicht als das Gehirn des Menschen mit 1,4 kg. Diese Daten regen die Frage an, was denn nun die Einzigartigkeit des menschlichen Gehirns ausmacht. Die Unterschiede sind wahrscheinlich in der hohen morphologischen und funktionalen Differenziertheit des menschlichen Gehirns zu sehen und in seinen hochentwickelten Steuerungsmechanismen mit einer Billion Nervenzellen. Außerdem macht das menschliche Gehirn, obwohl sein Gewicht nur ca. zwei Prozent des Körpergewichtes beträgt, mehr als zwanzig Prozent des gesamten Energieverbrauchs des Körpers aus (vgl. Overmann 2005: 18).

Das Gehirn besteht aus Neuronen und Faserverbindungen zwischen ihnen. Bei der Geburt sind bereits alle Neuronen vorhanden, d. h. die Entwicklung des Gehirns bedeutet in erster Linie „Veränderungen der so genannten ‚Verdrahtung‘ der Neuronen“. (Spitzer 2007: 52)

Das Gehirn des Menschen besitzt ca. 100 Milliarden Neuronen. Die Synapsen sind die Kontaktstellen zwischen den Nervenzellen. Die Neuronen leiten elektrische Impulse an andere Neurone oder an die Erfolgsorgane, wie z. B. Drüsen etc. Nervenzellen können bis zu 10 000 Synapsen haben und somit zu Tausenden von Zellen Kontakt aufnehmen. Die im Gehirn vorhandenen Netzwerke bestehen aus durch Synapsen verbundene Nervenzellen. Der Aufbau dieser Netzwerke wird durch zwei Mechanismen beeinflusst: auf der einen Seite durch die genetische Ausstattung des Individuums und auf der anderen Seite durch die Interaktion des Individuums mit der Umwelt (vgl. Spitzer 2007: 51 ff.).

Die folgende Abbildung, ein Ausschnitt aus einem Sprachzentrum eines menschlichen Gehirns, zeigt links die Nervenzellen bei der Geburt und rechts nach sechs Lebensjahren:

Abbildung 11: Ausschnitt Sprachszentren



(Calvin/Ojemann 1980)

Bei der Reifung des Embryos werden Nervenzellen nach einem festen Zeitplan gebildet.

> „Das Gehirn des Säuglings ist noch sehr unausgereift. Die beim Menschen im Gegensatz zu anderen Arten daher so auffällige Nachreifung des Gehirns nach der Geburt betrifft insbesondere den frontalen Kortex, in dem bekanntermaßen die höchsten geistigen Fähigkeiten des Menschen (komplexe Strukturen, abstrakte Regeln) repräsentiert sind. Der frontale Kortex ist in die Informationsverarbeitung anderer Hirnteile auf ganz bestimmte Art und Weise eingebunden. Er sitzt über den einfacheren Arealen, hat deren Output zum Input und bildet auf diese Weise interne Regelhaftigkeiten der neuronalen Aktivität einfacherer Areale noch einmal im Gehirn ab.“ (Spitzer 2007: 235)

Bis zum Alter von zwei Jahren werden lange, zahlreiche Verbindungen gebildet, danach werden nicht benötigte Verbindungen abgebaut. Eine Folge davon ist, dass auch die

Nervenzellen, wo die Verbindungen entspringen, zu Grunde gehen (vgl. Squire et. al. 2003: 525 zit. nach Nitsch 2007: 49). Die neuronale Dichte im visuellen Cortex wird zum Beispiel bis auf drei Prozent reduziert:

Embryo, 21. Woche	1.000.000/mm³
Geburt	90.000/mm³
4 Monate	40.000/mm³
Erwachsener	30.000/mm³

(Peltzer-Karpf/Zangl 1998: 14)

Laut Spitzer werden die verbindenden Fasern erst im Schulalter myelinisiert. Für den Spracherwerb bedeutet dies, dass es eine kritische Periode für diesen zu geben scheine. In diesem Zeitabschnitt müsse der sprachliche Input und die Auseinandersetzung mit ihm erfolgen. Laut Spitzer müssen der Input und die Auseinandersetzung bis zum 12. oder 13. Lebensjahr erfolgen, sonst kann Sprache nie mehr vollends gelernt werden (vgl. Spitzer 2007: 236).

„Durch neuroantomische Untersuchungen (Brown, Hopkins und Keynes 1991, Dawson und Fischer 1994, Huttenlocher 1994, Rakic 1995) konnten systemspezifische Wachstumsschübe festgestellt werden, so genannte **kritische Phasen**, zu denen das Gehirn besonders sensibel für die Aufnahme und Verarbeitung von Information ist. Die molekulare Uhr kennt zwei besonders dramatische Momente: mit zwei Jahren hat das Gehirn die höchste je erreichte Synapsendichte (= neuronale Kontaktstellen), die ab dem sechsten Lebensjahr wieder abgebaut wird. [...] In Zahlen ausgedrückt, bedeutet dies eine Reduktion von ca. 40 % der überflüssigen Kontaktstellen ab dem achten Monat bis zum elften Lebensjahr.“ (Peltzer-Karpf/Zangl 1998: 14)

Die Modulation in den Eigenschaften des Netzwerkes wird als neuronale Plastizität bezeichnet. Von dieser Plastizität können verschiedene Lernprozesse abgeleitet werden:

- Prozedurales Lernen, d. h. der Erwerb von Fertigkeiten wie Radfahren, Schwimmen oder die Handbewegungen beim Schreiben, ist in den motorischen Rindengebieten und im Kleinhirn lokalisiert.
- Assoziatives Lernen und emotionales Gedächtnis geschieht insbesondere im Mandelkern (Amygdala) und in den vordersten Teilen des Großhirns, dem orbitofrontalen Cortex.
- Explizites Lernen und deklaratives Gedächtnis wird in erster Instanz durch den Hippocampus als erste Prozessierungsstation bearbeitet; danach erfolgt die Abspeicherung in den jeweiligen sekundären sensorischen Arealen und in multimodalen Rindenfeldern (vgl. Nitsch 2007: 50).

Eine wesentliche Frage ist nun, wo die Produktion der Sprache im Gehirn stattfindet:

Der Chirurg Broca (1824-1880) untersuchte 1861 einen Patienten, Monsieur Leborgne, der nur noch die Silbe „Tan“ aussprechen konnte. Broca untersuchte nach dem Tod des

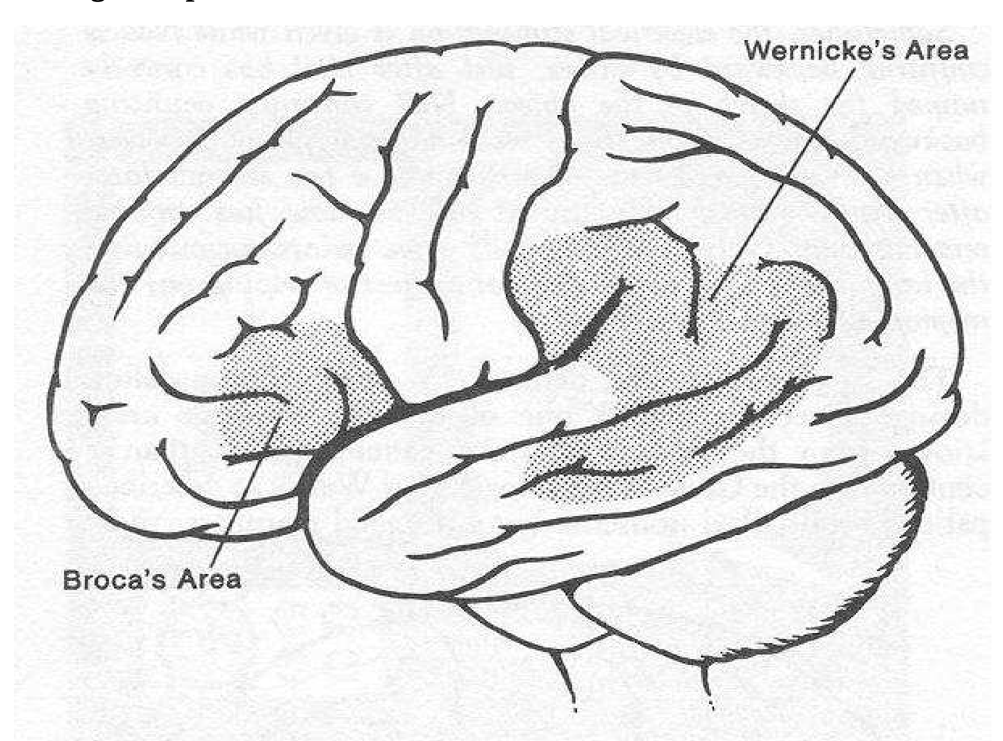
Patienten dessen Gehirn. Die Untersuchung ergab, dass ein Teil des Frontallappens der linken Hemisphäre geschädigt war. Dort lokalisierte Broca das „Centre du langage articulé“.

Heute wird die von Broca erforschte Sprachstörung Broca-Aphasie genannt.

„Die Aphasie ist eine zentral bedingte Störung des Umgangs mit Sprache, die von Funktionsstörungen der ausführenden Organe, d. h. von den Artikulationsstörungen (Dysarthrien) zu unterscheiden ist. Der Störung liegt immer ein organischer Hirnschaden zugrunde, der meist durch Hirngefäßerkrankungen, aber auch durch Schädelhirntraumen, Hirntumore und seltener Encephalitiden zustande kommt. Da es sich hierbei um einen erworbenen und meist nicht angeborenen Hirnschaden handelt, bezeichnet man als Aphasie meist eine Störung, die sich erst nach bereits vollzogenem (oder teilweise vollzogenem) Spracherwerb manifestiert.“ (Friederici 1984: 37)

Wernicke veröffentlichte in seinem Werk „Der aphasische Symptomenkomplex“ 1874 seine These, dass das Broca-Zentrum lediglich für die Sprachproduktion zuständig ist und dass es ein weiteres Zentrum im Gehirn gibt, das für das Sprachverständnis zuständig ist. Dieses liegt, nach seinen Angaben, im hinteren Anteil der ersten Windung des linken Temorallappens (vgl. Abbildung). Wernicke bezeichnete es als das sensorische Sprachzentrum, im Gegensatz zu dem von Broca benannten Sprachzentrum, das Wernicke als motorisches Sprachzentrum bezeichnete (vgl. Friederici 1984: 17).

Abbildung 12: Sprachzentren im Gehirn



Traditional cortical language areas, inferred from the results of strokes.

(Calvin/Ojemann 1980)

Broca leitete von seinen Untersuchungen die These ab, dass die linke Hemisphäre, bis auf ein paar Ausnahmen, für die Sprachverarbeitung zuständig ist.

Die Forschung hat die Hypothese von Broca dann vielfach untersucht und lange Zeit kam sie zu dem Schluss, dass es tatsächlich nur eine dominante Hemisphäre für die Sprachproduktion gibt (vgl. Friederici 1984: 21).

Geschwind kam mit seinen Studien bei Patienten mit Aphasien zu dem Ergebnis, dass es ein System von Sprachareal en, einen so genannten Schaltkreis, gibt. Dieser Schaltkreis sei verantwortlich für die Prozessierung der Sprache. Nach seinen Erkenntnissen befindet sich dieses System der Sprachareale überwiegend in der linken Hemisphäre, der dominanten Hemisphäre (vgl. Geschwind 1967).

Nitsch fasst zusammen, dass nach verschiedenen Tests der Sprachkompetenz festgestellt worden ist, dass zusätzlich zu dem Broca- und Wernicke-Areal auch weitere, andere Areale an der Sprachprozessierung beteiligt seien. Eine wesentliche Aufgabe des Broca-Areals ist nach den Ergebnissen der Tests, neben der Kontrolle der Sprachproduktion, die Ausführung syntaktischer Operationen, d. h. das Sprachverständnis (vgl. Hagoort et al. 2004). Dem Wernicke-Zentrum benachbarte Areale der sekundären Hörrinde weisen demnach eine Beteiligung bei der Analyse von Phonemen auf und die multimodalen, temporalen und partietalen Rindenfelder sind Zwischenstationen für die Laut-Bedeutungs-Analyse (vgl. Hickock/Poeppel 2004). Diese Felder sind um die Sylvi‘sche Furche angelegt (vgl. Nitsch 2007: 53).

Dimond und Beaumont (1974) gingen mit ihren Untersuchungen der Annahme nach, dass in der linken Hirnhälfte hauptsächlich das verbale Lernen und Gedächtnis, die phonologische Analyse, die serielle Verarbeitung und das schlussfolgernde Denken stattfinden, während in der rechten Hemisphäre das bildliche Lernen und Gedächtnis, die perzeptuelle Synthese, das analoge Schließen, die parallele Verarbeitung und das konkrete Denken repräsentiert sind. Für Selinger ist die rechte Hemisphäre für interaktive und situationsspezifische Aspekte verantwortlich (vgl. Selinger 1982: 174).

Rechte Hemisphäre	Linke Hemisphäre
1. verarbeitet vorwiegend *natürliche Geräusche* (Anzeichen), z. B. planschen, bellen, wiehern, klingeln, Applaus und sprachliche Geräusche, z. B. Intonation, emotionale Einstellungen, Konkreta, Ausrufe, Ritualia automatische Sprache)	1. verarbeitet vorwiegend *sprachliche Geräusche,* Tonhöhen bei tonalen Sprachen (z. B. Chinesisch), Varianten im Wortschatz und in der Syntax (intellektuelle Sprache), Schriftsprache, Mathematik
2. verarbeitet *Musik*, d. h. erkennt bekannte Melodien wieder, ermöglicht Nachsingen	2. verarbeitet *Musik*, d. h. ermöglicht Analysen von Musikstücken (Kontrapunkt)
3. *dämpft* Redseligkeit	3. *blockiert* emotionalen Ausdruck
4. ermöglicht *zeitliche Orientierung*: Vergangenheit, Erlebniszeit (situativ gebunden)	4. ermöglicht *zeitliche Orientierung*: Zukunft, objektive Zeit (symbolisch-allgemein)
5. *denkt* intuitiv-bildhaft	5. *denkt* analytisch-begrifflich, logisch, linear
6. *Verletzung* der RH bewirkt: *Aprosodie*, d. h. Unfähigkeit, Gefühle zu erkennen und auszudrücken und *Agnosie*, d. h. Unfähigkeit, Gesichter und Gesten zu erkennen	6. Verletzung der LH bewirkt: *Aphasie,* d. h. Unfähigkeit zusammenhängend zu sprechen oder zu verstehen

(Calvin/Ojeman 1995: 58 zit. nach Apeltauer 1997: 21)

Nach Friederici lassen sich Modelle zur Erklärung der Hemisphärendominanz in zwei Ansätze teilen. Der erste Ansatz geht schlichtweg davon aus, dass eine Funktion nur in einer Hemisphäre stattfindet, während die bilaterale Theorien des zweiten Ansatzes, die zahlreicher sind als der erste Ansatz, konstatieren, dass die jeweilige Funktion in beiden Hemisphären stattfindet (vgl. Friederici 1984: 21 f.).

Die bilateralen Ansätze lassen sich wiederum in zwei Grundannahmen differenzieren:

Der eine Ansatz sagt, dass beide Hemisphären miteinander kooperierten, während der zweite Ansatz davon ausgeht, dass die linke Hemisphäre dominant sei, weil die rechte Hemisphäre inhibiere (vgl. Moskovitsch 1973).

In dieser Arbeit interessiert nun, da sie sich auf Kinder im Vorschulalter bezieht, ob es einen Unterschied bei der Dominanz der Hemisphären zwischen Kindern und Erwachsenen gibt.

Lenneberg (1967) hat darauf hingewiesen, dass es sehr wohl einen Unterschied zwischen Erwachsenen und Kindern gebe:

- Die erworbene Aphasie kommt bei Kindern weit öfter nach Läsionen der rechten Hemisphäre vor als bei Erwachsenen;
- die Sprache wird bei früh einsetzender Aphasie schnell wieder gelernt;

- es handelt sich meistens um eine Broca-Aphasie;
- es gibt einen kritischen Faktor für den Wiedererwerb der Sprache: bei Aphasien die vor dem dritten Lebensjahr festzustellen waren, konnte die Sprache schnell und vollständig wieder erworben werden, bei Kindern bis zum zehnten Lebensjahr mit Aphasien wurde die Sprache langsam wieder erworben und traten Aphasien zwischen dem elften und vierzehnten Lebensjahr auf, konnte die Sprache nicht vollständig wieder erworben werden (vgl. Friederici 1984: 30).

Nach Lenneberg liegt zwischen dem dritten Lebensjahr und der Pubertät eine Phase der zerebralen Plastizität und erst danach findet eine Spezialisierung der Hemisphären statt :

„Much of the controversy on the issue of neurology of language acquisition is concerned with the development of cerbral dominance in childhood and its relation to language acquisition, both in the first and second languages. The history of this issues begins with Lenneberg (1967), who hypothesized that the development of celebral dominance was complete by around the puberty (‚firmly established‘). According to Lenneberg, the infant brain is not firmly lateralizes; in case of damage to the left hemisphere, or in case of removal of the left hemisphere (‚hemispherectomy‘), the right hemisphere is able to assume the language function. Lenneberg presented evidence that suggested that this function to ‚transfer‘ hemispheres lasts until puberty, a conclusion that appeared to be consistent with reports of better recovery from acquired aphasia in children under 10 or so.“ (Krashen 1981: 72)

Krashen (1973) konstatiert, dass es eine Phase gebe, in der die Sprachfähigkeit von einer Hemisphäre in die andere verschoben werden könne und diese, im Gegensatz zu Lennebergs Annahme, vor dem fünften Lebensjahr liege. Nach Woods´ (1980) Erkenntnissen kommen beide Hemisphären ab der Geburt für die Sprachentwicklung in Frage, nur dass die linke Hemisphäre schon früh syntaktische Aspekte verarbeitet (vgl. Friederici 1984: 31).

8.2 Hirnforschung und Mehrsprachigkeit

Die Erkenntnisse der Hirnforschung werden in den Argumentationen sowohl von den Kritikern als auch von den Befürwortern von Mehrsprachigkeit verwendet:

„So ist die Bewertung neurowissenschaftlicher Daten einerseits durch eine kritiklose Akzeptanz gekennzeichnet, anderseits durch abwertenden Tadel. Dies betrifft auch das Thema Mehrsprachigkeit und des Spracherwerbs, wo gar nicht so selten ‚neurowissenschaftlich‘ argumentiert wird, um die eigene Position zu stützen. Gerne wird von der einen Seite postuliert, dass das Gehirn eines Kindes durch viele Sprachen überlastet wird, während die andere Seite ins Feld führt, dass nur das Gehirn von Kleinkindern noch plastisch genug ist, um leicht Sprachen zu lernen.“ (Nitsch 2007: 47)

Interessant in diesem Zusammenhang ist nun, wie Sprache bei Zwei- bzw. Mehrsprachigen im Gehirn organisiert ist.

Es gibt zahlreiche Untersuchungen, die der Frage nachgehen, wie die Hemisphärendominanz bei verschiedenen Sprachen organisiert sei. Davon verweisen einige darauf, dass bei Mehrsprachigen die rechte Hemisphäre mehr involviert sei. Nach den Untersuchungen von Sussman, Franklin und Simon (1982) ist die Sprache bei Bilingualen symmetrischer in den Hemisphären repräsentiert. Dieses Merkmal zeigt sich besonders für die Bilingualen, die die Zweitsprache nach der frühen Kindheit erworben haben.

Friederici fasst die Ergebnisse, wie folgt, zusammen:

- „insgesamt zeigte sich eine linkshemisphärische Dominanz sowohl für die Erst- wie für die Zweitsprache,
- allerdings war die Lateralisierung für Bilinguale schwächer als für Monolinguale, und
- innerhalb der Bilingualen wurden signifikante Unterschiede im Grad der Lateralisierung bezüglich der Erst- und Zweitsprache sichtbar.“ (Friederici 1984: 33)

Und Hawelleck fasst ihre Untersuchungsergebnisse, wie folgt, zusammen:

„Zusammenfassend können wir in Übereinstimmung mit den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung konstatieren, daß die linksseitige Sprachdominanz bei rechtshändigen monoglottischen Personen auch für die Polyglotten angenommen werden kann, wobei es hier zum Aufheben der strengen Lateralisierung der celebralen Sprachfunktion kommt und die rechte Hemisphäre durch eine von uns angenommene Umorganisierung durch das Hinzutreten der Zweitsprache und Verschiebung der sprachlichen Funktionen zur kontralateralen Seite zunehmend an Bedeutung gewinnt. Die individuellen Dominanzmuster für die einzelnen Sprachen stehen in Relation zu einer Reihe diverser peristatischer Faktoren, wie z. B. dem Alter oder dem Erwerbsmodus der zweiten Sprache.“ (Hawelleck 1992: 173)

Diese Ergebnisse können nach Friederici noch weiter konkretisiert werden: Bilinguale, die die beiden Sprachen vor ihrem sechsten Lebensjahr erworben haben, wiesen in Untesuchungen eine linkshemispherische Dominanz für beide Sprachen auf. Bei den Bilingualen, die die Sprache erst nach dem sechsten Lebensjahr erlernten, lasse sich eine linkshemispherische Dominanz nur für die Erstsprache und eine symmetrische Hemisphärenbeteiligung für die zweite Sprache beobachten (vgl. Galloway/Scarcella 1982 zit. nach Friederici 1984: 34).

Nach McLaughlin (1984) muss eine Sprache, wenn sie nach dem dritten Lebensjahr erworben wird, in die bestehenden Strukturen des Gehirns integriert werden, und dieser Vorgang wird als nachzeitiger Erwerb einer fremden Sprache bezeichnet. Jacobs gibt an, dass wenn eine Sprache früher gelernt werde, spezifische neuronale Verbindungen ausgebildet werden könnten, während bei späterem Erlernen fremder Sprachen, diese dann in die bestehenden, neuronale Struktur eingepasst werden müssten (vgl. Jacobs 1988: 328).

Zurzeit gibt es verschiedene Forschungsprojekte, die zum Thema Mehrsprachigkeit forschen.

Franceschini führt mit der Neuroanatomin Nitsch und anderen in Basel ein Projekt mit dem Titel „Neurobiologische Korrelate der Mehrsprachigkeit im natürlich mehrsprachigen Umfeld der ‚Regio basiliensis'" durch. Das Ziel des interdisziplinären Projekts ist, der Organisation von Mehrsprachigkeit im Gehirn nachzugehen. Dazu werden mehrsprachige Testpersonen hinsichtlich ihrer L1, L2 und L3 untersucht. Die Probanden sind, nach den Angaben von Franceschini, gesunde Probanden beiderlei Geschlechts, die Rechtshänder, keine starken Raucher und meist Studierende (resp. Doktoranden) der Medizin und Philologie sind (vgl. Franceschini 2002: 47). Als Verfahren dient die Magnetresonanz, die in der Medizin verwendet wird und die Durchführung von funktionellen Untersuchungen, das „functional magnetic resonance imaging (fMRI)" ermöglicht. Dieses Verfahren hat die Entwicklung der Kognitionsforschung wesentlich unterstützt. Um detaillierte Angaben über den Zeitpunkt und die Umstände des frühkindlichen Spracherwerb zu gewinnen, wird von jedem Probanden mittels eines qualitativen Tiefeninterviews eine Sprachbiographie erstellt. Dabei interessiert die Forscher zum Beispiel das Aufwachsen in einer bilingualen Familie, in einem mehrsprachigen Kontext, die schulische Umgebung, Auslandsaufenthalte etc. Die Interviews werden in philologisch-hermeneutischer, interpretativer Vorgehensweise analysiert, um die reichen direkten und indirekten Hinweise entsprechend interpretieren zu können.

> „Erst diese sprachbiographischen Interviews ermöglichen es uns, die spezielle, hochvariable Kartographie des Gehirns (man möge diese geographische Metapher verzeihen), wie sie sich ein jedes Individuum durch sein Leben ausgeformt hat, adäquater zu interpretieren, als dies in vielen neurobiologischen Studien der Fall ist. Sprache ist neben angelegten Fähigkeiten ein durch das eigene Leben geformtes Kulturprodukt, das eine jede Person auszeichnet. Ein Gehirn ist auch kulturell geformt; es stellt zu einem gewissen Anteil eine Kulturlandschaft dar, die die Erfahrungen und Lernprozesse während des Lebens widerspiegelt. Gerade die vielfältigen Kontakte, mit denen man in Berührung gekommen ist, das kontextuelle Erleben von Sprachen in der Interaktion bilden Multikompetenzen aus. Um mehrsprachig zu werden, braucht es eine Umgebung, eine Umwelt; man erfährt einschneidende Maßnahmen wie bspw. hochnormatives Schulwesen und Elternhaus; Interaktionen im umfassenden Sinne geben den entscheidenden Input, um Sprachen und Varietäten zu festigen und auszudifferenzieren." (Franceschini 2002: 48)

Die Forschungsgruppe vergleicht in ihrem Projekt die Aktivierungsbilder für früh erworbene Sprachen (vor dem dritten Lebensjahr) und spät erworbene Sprachen (nach dem zehnten Lebensjahr). Das wirft die folgenden Fragen auf:

1. „Zeitpunkt: Existieren unterschiedliche Aktivierungen im Gehirn bezüglich früh oder spät erworbener Sprachen? Kann man eine Altersschwelle nachweisen, nach der die Gehirnaktivitäten sich unterscheiden (die Frage nach der ‚kritischen Periode' des Spracherwerbs) oder lässt der Zeitpunkt des Erwerbs (bspw. frühkindlich

simultan vs. sukzessiv) bei Erwachsenen in der heutigen Aktivierung keine Unterschiede mehr erkennen?

2. Art des Erwerbs: Wie wirkt sich Regelwissen, explizites Wissen und schulisches Lernen gegenüber implizitem Spracherwerb aus (Ellis 1994)?
3. Kompetenz: Sehen ähnlich gut beherrschte Sprachen in ihren Aktivierungsmustern gleich aus, ungeachtet des Zeitpunkts des Erwerbs? Können spät erworbene Sprachen, die zum Messzeitpunkt gut beherrscht werden, früh erworbenen Sprachen ähneln?
4. Emotion: Ist die emotionale und identitäre Bindung an Sprachen in unterschiedlichen Aktivierungsmustern erkennbar?
5. Organistationsprinzipien: Organisiert das Gehirn Sprachen nach den uns bekannten Sprachfamilien? Zeigen etwa nahverwandte Sprachen überlappende Aktivierungen gegenüber typologisch entfernteren Sprachen?“ (Franceschini 2002: 49)

Interessant ist, dass sich die Baseler Forschungsgruppe dagegen entschieden hat, Einzelwortaufgaben zu verwenden, sondern die Gruppe untersucht die mehrsprachige Kompetenz in ihrer „globalen Produktionskompetenz“. Grundlage ist also ein „lato sensu systemischer“ Ausgangspunkt, der eben nicht atomistisch und reduktionistisch ist. Die Gruppe sieht von solchen Testverfahren ab, die zum Beispiel die Sprachaktivierung im Gehirn durch die Unterscheidung von non-sense-Wörtern von sinnhaften Wörtern durch Knopfdruck untersuchen, sondern die Gruppe interessiert, welche Aktivierungsbilder bei der Produktion entstehen, wenn die Sprache annähernd, wie im Alltag gebraucht wird.

Die Baseler Gruppe hat sich bei der Auswahl der Sachaufgaben an der von Kim und anderen (1997) durchgeführten Untersuchung orientiert. Bei dieser Untersuchung wurden die Probanden aufgefordert zu berichten, was sie am Vortag gemacht haben. Dabei sollten sie entweder ihre L1 oder L2 verwenden. Die Baseler Gruppe will diese Untersuchung durch die Untersuchung einer dritte Sprache verändern. Nach den Angaben von Franceschini gibt es nur wenige Untersuchungen, die sich mit der Verwendung und dem Erwerb von drei Sprachen beschäftigen. Also wurden die bisher untersuchten Baseler Probanden gebeten, in drei Sprachen zu erzählen, was sie am Vortag erlebt hatten. Dabei wurde im Tomographen als Gedächtnisstütze ein Bild eingeblendet, das eine Sonne in drei Positionen darstellte: Am Morgen, am Mittag und am Abend. Die Probanden wurden gebeten, sich eine reale Person vorzustellen, mit der sie in der Regel in dieser L1, L2 und L3 sprechen. Während dessen lagen die Probanden im Tomographen und sollten sich nicht bewegen. Dabei wurde dann nur inneres Sprechen gemessen. Nach Franceschini gründen fast alle bisherigen Studien zur Sprachproduktion auf dieser sog. „silent oder covert-speech-Methode“. Dabei werden in der Zeit der Aufgabe und in den Ruhephasen, die zwischen den Aufgaben liegen, die Gerhirnaktivitäten gemessen. Diese

werden dann in einer sehr aufwendigen Datenaufarbeitung und -auswertung bearbeitet und dann in eine Darstellungsform übersetzt.

Die Bilder, die errechnet wurden, zeigen, dass die Sprache, die bei der Erzählung verwendet wurde, das Aktivitätsmuster nicht beeinflusst hat. Das Gehirn benutzt, nach diesen Befunden, nicht eine bestimmte Region für eine bestimmte Sprache. Außerdem zeigte sich, dass bei der Sprachproduktion von Sprachen, die man nicht so gut beherrscht, über das gesamte Gehirn mehr Gehirnaktivität nötig ist als bei Sprachen, die man gut beherrscht.

Der Schwerpunkt der Forschungsgruppe liegt allerdings auf der aufgeführten ersten Forschungsfrage der Gruppe, also auf der Frage, ob Früh- oder Spätmehrsprachige unterschiedliche Aktivierungen in den drei untersuchten Sprachen aufweisen. Die Forscher verglichen zwei verschiedene Gruppen. Die erste Gruppe bestand aus Probanden, die zwei Sprachen vor dem dritten Lebensjahr erworben haben und die dritte Sprache nach dem zehnten Lebensjahr erlernt haben. Bei der zweiten Gruppe wurden L2 und L3 erst nach dem zehnten Lebensjahr erlernt.

	Frühmehrsprachige	Spätmehrsprachige
vor 3 Jahren	L1/L2	L1
nach 10 Jahren	L3	L2/L3

(Franceschini 2002: 52)

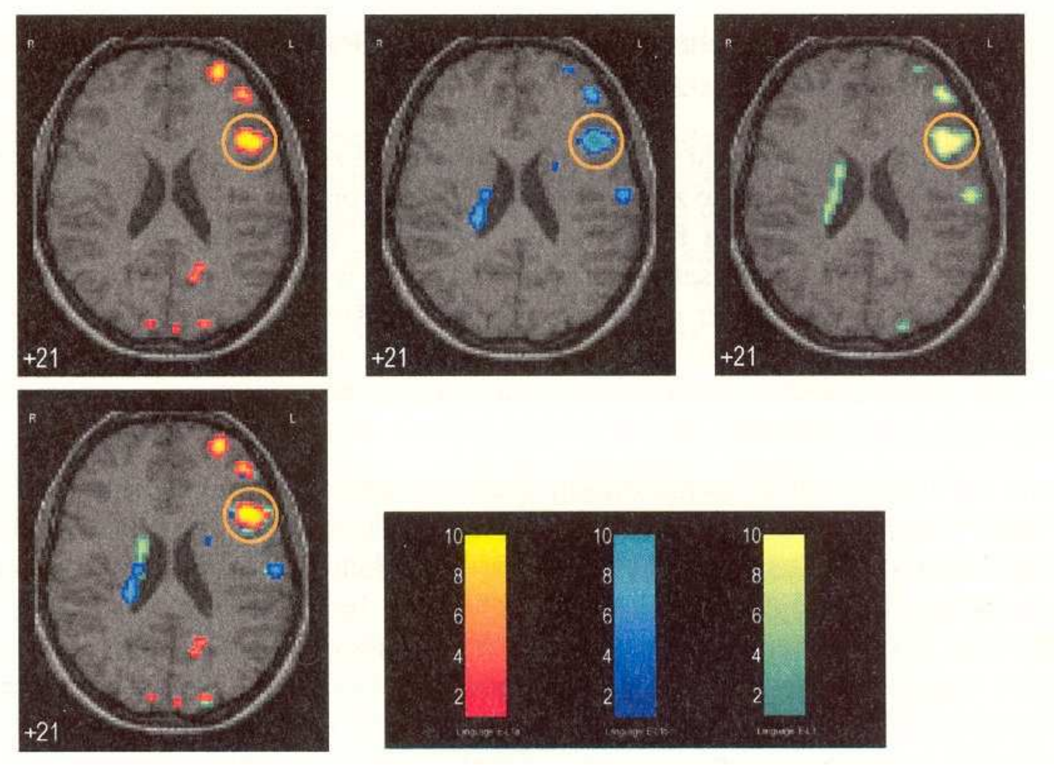
Die Gruppe kommt zu folgenden wichtigen Ergebnissen:

1. „In der Gruppe der früh mit zwei Sprachen Aufgewachsenen rekrutieren die beiden früh erworbenen Sprachen in BA 44 mehr überlappendes Substrat. Die beiden Sprachen sind auch kompakter repräsentiert als bei denjenigen Personen, die eine zweite und dritte Sprache spät erworben haben (nach zehn Jahren, s. o.). Letztere zeigen ein diffuseres Muster in der Aktivierung der L1 und L2. Für die Aktivierung vor deren L2 müssen innerhalb des BA 44 weitere benachbarte Gebiete beigezogen werden.
2. Unterschiede zeigen sich zwischen den beiden Gruppen auch in der Behandlung der Drittsprachen: In der Gruppe der früh mit zwei Sprachen Aufgewachsenen wird bei der Produktion einer Drittsprache auf weniger neuronales Substrat in BA 44 zurückgegriffen, vergleicht man dies mit den Aktivierungen bei deren früh erworbenen Sprachen. Keine Unterschiede wurden bei dieser Personengruppe hingegen in BA 45 für frühe und späte Sprache gefunden.
3. Wenn hingegen späte Mehrsprachige ihr L3 produzieren, brauchen sie bedeutend mehr neuronales Substrat in BA 44, ähnlich wie dies bei ihren Zweitsprachen der Fall ist.
4. Zusätzlich war bei der Gruppe der späten Mehrsprachigen in BA 45 ein diffuseres Aktivierungsmuster zu erkennen, und zwar bei allen Sprachen.“ (Franceschini 2002: 53 f.)

Interessant an den Untersuchungen ist, dass das Areal BA 44 bei frühen und späten Mehrsprachigen unterschiedlich strukturiert ist. „Frühe Mehrsprachige“ verfügen dort über ein Netzwerk, in das die dritte Sprache später einfach integriert werden kann, während bei den „Späten Mehrsprachigen“ im Broca-Areal für die L3 zusätzliches Substrat aktiviert werden muss.

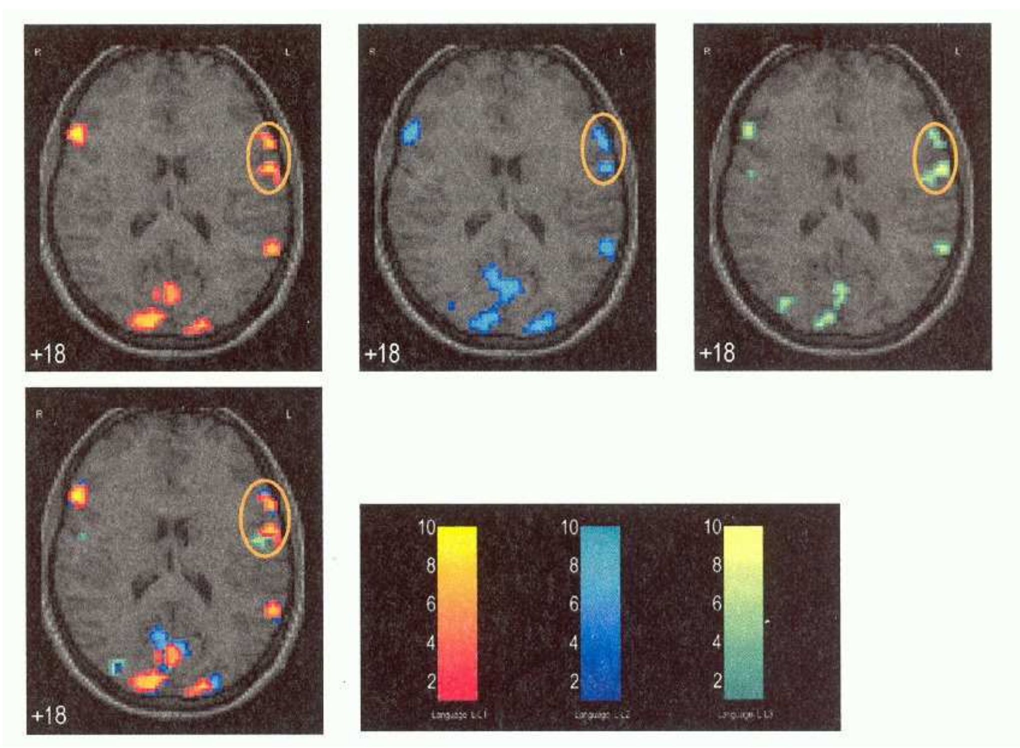
„Auf den folgenden Abbildungen sind die jeweiligen Gehirnaktivitäten exemplarisch dargestellt. Abb. 13 zeigt die Hirnaktivität eines Früh-Bilingualen, der zwei Sprachen vor dem dritten Lebensjahr erworben und eine dritte Sprache nach dem zehnten Lebensjahr in der Schule gelernt hat. Die Aktivierung der ersten Sprache (rot), der zweiten Sprache (blau) und der dritten Sprache (grün) ist einzeln gezeigt, sowie Überlagerung aller drei Sprachen mit Broca-Areal (Kreis). Auf Abb. 14 sieht man die Hirnaktivität eines Probanden, der einsprachig aufgewachsen ist und erst in der Schule eine zweite und dritte Sprache gelernt hat. Die Aktivierung der ersten Sprache (rot), der zweiten Sprache (blau) und der dritten Sprache (grün) ergibt bei der Überlagerung aller drei Aktivierungen, dass die einzelnen Sprachen getrennte Bezirke im Broca-Areal (Kreis) benutzen.“ (Franceschini 2002: 54)

Abbildung 13: Hirnaktivität eines Früh-Bilingualen



(Franceschini 2002: 55)

Abbildung 14: Hirnaktivität eines einsprachigen Probanden



(Franceschini 2002: 55)

Nach den Untersuchungen der Baseler Gruppe kann man zusammenfassend sagen, dass bei Personen, die früh, also unter drei Jahren, Sprachen gelernt haben, das Gehirn bei beiden Sprachen auf gleiche oder überlappende Areale zurückgreift. Im Gegensatz dazu weisen die spät Mehrsprachigen eine eher getrennte Repräsentation der frühen gegenüber den später erworbenen Sprachen auf. Es spielt nach dieser Untersuchung also eine Rolle, wann man Sprachen lernt und wie gut man diese dann beherrscht.

Franceschini fragt, welche Bedeutung diese Ergebnisse für die Didaktik der Förderung von Mehrsprachigkeit haben könnten. Sie folgert, dass durch einen frühkindlichen Erwerb von mindestens zwei Sprachen Anschlussmöglichkeiten für spätere Sprachen gegeben seien. Sie hält deswegen den Aufbau von „Netzwerken“ schon bei Kindern für sinnvoll. Sie verweist allerdings darauf, dass sie als Forscher „erst am Anfang des Jahrhunderts des Gehirns stehen“ (Franceschini 2002: 59).

Meisel beschreibt, dass die menschliche Sprachfähigkeit eine Befähigung zur Mehrsprachigkeit sei und sagt, dass es, aufgrund von neuronaler Reifung, eine kritische Phase für den Spracherwerb gebe. Auch er sieht mit zehn Jahren eine Grenze für den Erwerb einer L2 im Vergleich zu der L1.

„Ein weiterer wichtiger Alterszeitraum, in dem sich die Spracherwerbsfähigkeit verändert, ist demnach die Zeit um den 5. Geburtstag. Das belegen übrings nicht nur linguistische, sondern auch neurolinguisitische Untersuchungsergebnisse, die zum Beispiel zeigen, dass bei einem Erwerbsbeginn nach dem 4. Geburtstag die rechte Hemisphäre des Gehirns zunehmend involviert ist während vorher entsprechende Aufgaben von Arealen der linken Hemisphäre übernommen wurden.“ (Meisel 2003: 6)

Meisel unterscheidet drei Erwerbstypen: Als ersten Typ bezeichnet er den Fall, wenn mehrere Erstsprachen simultan in den ersten fünf Jahren erworben werden. Er verweist darauf, dass andere Autoren die Grenzen im Alter von drei Jahren setzten.

Als zweiten Typ sieht er den Fall, wenn der Erwerbsbeginn der Zweitsprache bzw. der weiteren Sprachen in dem Zeitraum zwischen dem 5. und 10. Lebensjahr erfolgt, evtl. auch zwischen dem 4. und 8. Lebensjahr. Er stellt fest, dass der Erwerb der L2 eher dem erwachsenen Erwerb der L2 als dem Erwerb von L1 ähnele.

Der dritte Typ ist für Meisel der erwachsene Zweitspracherwerb. Der Erwerb der Sprache unterscheide sich deutlich von dem der L1 und er sei langsamer. Meisel verweist darauf, dass es generell umstritten sei, ob so eine „muttersprachliche Kompetenz“ je erreicht werden könne (vgl. Meisel 2003: 7).

Nach Meisel ist es selbstverständlich, dass der simultane Erwerb von verschiedenen Sprachen aber nicht bedeutet, dass alle Sprachen zur gleichen Zeit immer gleich entwickelt sein müssten. Es gäbe biographische Gründe für die unterschiedliche Verwendung der Sprachen, denn „Mehrsprachige sind eben nicht doppelte oder mehrfache Einsprachige“. (Meisel 2003: 7)

Wichtig ist nach Meisels Aussagen, dass der frühe Erwerb der Mehrsprachigkeit die Möglichkeit der Entwicklung einer muttersprachlichen (L1) Kompetenz in zwei oder mehreren Sprachen biete, die von späten L2 Lernen so wahrscheinlich nicht mehr erreicht werden könne.

Paradis, der als Pionier der Bilingualismusforschung gilt, und de Bleser, Professorin für Patholinguistik an der Universität Potsdam, bezeichnen „Zweisprachigkeit“ als nicht Exotisches, denn auch Menschen, die nur Englisch oder nur Deutsch als „Muttersprache“ sprächen, sprächen nicht immer die gleiche „Sprache“. Vielmehr würden sie verschiedene Varietäten oder Jargons nutzen. Auch diese verschiedenen Varietäten könnten durch eine Hirnschädigung verloren gehen. Paradis führt als Beispiel den Fall eines Briten an, der nach einem Schlaganfall nur noch Cockney-Dialekt sprechen konnte, aber keine Hochsprache mehr.

Paradis bestätigt, dass der Zeitpunkt des Erwerbs mehrerer Sprachen wichtig ist, denn vor dem Alter von drei Jahren lernten Kinder Sprachen ohne sich der Grammatik bewusst zu sein, da sie sich auf die Bedeutungen konzentrierten. Die Regeln werden dann nach Paradis einfach nebenbei unbewusst mit erlernt. Lerne man eine Sprache später, müsse man diese Regeln „büffeln".

Nach De Bleser wachsen immer mehr Kinder in multikulturellen, mehrsprachigen Umgebungen auf und es ist kein entsprechender Unterricht von Nöten, denn wer schon im Kindergarten oder sogar noch früher mit vielen Sprachen konfrontiert werde, dem falle es leichter vielerlei Sprachen, nicht über Regellernen, sondern implizit zu lernen (vgl. De Bleser 2006: 56).

„Ergebnisse der Hirnforschung zeigen das: Wenn jemand als kleines Kind eine zweite Sprache gelernt hat, dann werden in seinem Gehirn später die gleichen Areale wie bei seiner Muttersprache aktiviert, wenn er diese Sprache spricht. Das heißt: Das Gehirn behandelt bei einem solch frühen Erwerb Erst- und Zweitsprache gleich." (De Bleser 2006: 56)

Dieser Vorgang ist auch auf weitere Sprachen übertragbar, die in diesem Alter dazu kommen, denn diese werden so automatisch gelernt, dass sie alle zur Erstsprache werden. Nach De Blesers Eindruck scheinen bilinguale Kinder ihre Aufmerksamkeit besser auf mehrere Aufgaben aufteilen zu können als monolinguale Kinder.

„Ein bilinguales Kind lernt also nicht nur mehrere Sprachen vernünftig – und nicht ‚keine richtig', wie lange angenommen -, sondern es lernt auch, besser mit anderen kognitiven Aufgaben umzugehen." (De Bleser 2006: 57)

Ein Fazit könnte sein, dass nicht nur die so genannten „Migrantenkinder" in Deutschland Deutsch lernen müssen, sondern alle Kinder sollten mehrsprachig aufwachsen und zwar schon bevor sie drei Jahre alt sind, denn Mehrsprachigkeit macht nach De Bleser „schlau".

Interessant sind auch die Untersuchungen von Kuhl und Liu am „Institute for Learning and Brain Sciences" der Universität Washington, die mit Vorlesen versuchen, das polyglotte Talent der Kinder, das sie mit auf die Welt bringen, zu bewahren. „Wo men yao jiang yi ge **gu** shi.." wird neun Monate alten, amerikanischen Kindern in Form einer Kindergeschichte in der chinesischen Hochsprache Mandarin von der Kognitionswissenschaftlerin Huei-Mei Liu vorgelesen. Mit diesen Versuchen eruieren die beiden Forscherinnen, ob sich die Fähigkeit, den Lauten fremder Sprachen aufmerksam zu folgen, länger bewahren lässt (vgl. Breuer:10.04.2008). Ergebnis der Untersuchungen ist, dass

Babys, die ihr Gehör bereits der englischen Sprache angepasst hatten, nach nur zwölf Sitzungen neue, neuronale Netzwerke im Gehirn entwickelten oder alte reaktivierten.

> „Demnach wissen Babys bei der Geburt weit mehr über Sprache, als wir jemals geglaubt hätten. Neugeborene gehen bereits weit über die eigentlichen physikalischen Töne hinaus, die sie hören, und teilen sie in abstraktere Kategorien ein. Und sie können alle Unterschiede treffen, die in sämtlichen Sprachen der Welt gemacht werden. Babys sind ‚Weltbürger'. Vielleicht haben wir erwachsenen Wissenschaftler das nicht vorausgesehen, weil unsere eigenen Fertigkeiten so viel eingeschränkter sind. Unsere Weltbürger-Babys überrunden ihre kulturgebundenen Eltern eindeutig." (Gopnik/Meltzhoff/Kuhl 2006: 132)

Kuhl sagt, dass mehrere Studien vermuten ließen, dass Kinder diese Fähigkeit bis zum fünften Lebensjahr behielten. Während dieser Zeit legt das Gehirn laut Kuhl eine neue Sprache in denselben Arealen der Großhirnrinde ab, wie die Erstsprache. In späteren Jahren müssten dafür eigene Sprachzentren geschaffen werden. Das Kleinkindalter ist nach den Untersuchungen Kuhls ideal, um ein Kind gezielt zu fördern, etwa in einem zweisprachigen Kindergarten, in dem beide Sprachen möglichst gleichberechtigt und von „Erstsprachlern" gesprochen werden sollten. Später präge sich meist ein Akzent in den Sprachfluss ein (vgl. Kuhl et al. 2006).

Nach Meltzoff verfügen Kinder über die Fähigkeit der „Imitation", nach seiner Ansicht eine angeborene Fähigkeit. Das heißt aber auch, dass Kinder Vorbilder brauchen, die sie imitieren können. Kuhl warnt vor dem Boom, den ihre Veröffentlichungen in den USA, nämlich Kinder mit Kassetten in verschiedene Sprachen zu beschallen, ausgelöst habe. Kinder brauchten Bezugspersonen um die Nuancen verschiedener Sprachen zu erlernen (vgl. Gopnik/Meltzhoff/Kuhl 2006).

Eine andere Idee zum Erwerb von Zweit- oder Drittsprachen verfolgt die Neuropsychologin Petitto am Center for Cognitive and Educational Neuroscience am Darmouth College. Durch den Vergleich von verschiedenen Versuchsgruppen erforscht sie den Einfluss von Musikunterricht auf den frühen Fremdsprachenerwerb bzw. auf das Erlernen einer Drittsprache. Die Forscherin will ihre bisherigen Ergebnisse, nämlich dass sich Kinder, die tanzen oder ein Musikinstrument spielen, schneller umstellen müssen – für Petitto eine grundlegende Fähigkeit für den Spracherwerb – demnächst noch durch die Untersuchung des Gehirns ihrer Versuchspersonen mit der funktionellen Magnetresonanz-Tomographie näher untersuchen (vgl. Geo Wissen Nr. 37, 2006: 73 f.).

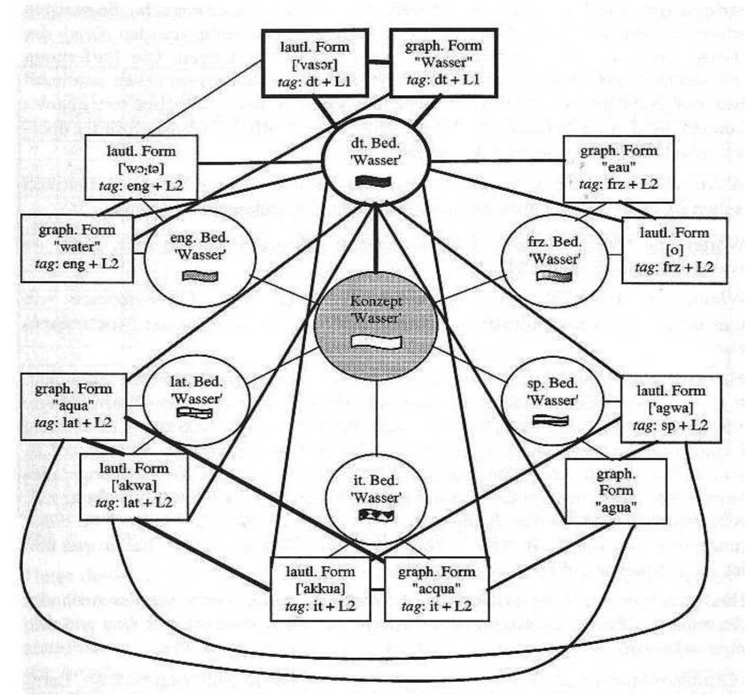
Außerdem zeigen Untersuchungen von Bialystok und ihren Kollegen Craik und Freedman an der York University, dass sich bei zweisprachigen Menschen eine Demenz deutlich später bemerkbar macht als bei einsprachigen Menschen. Die Forscher analysierten

Daten von 184 Personen, die in den Jahren 2002 bis 2005 eine Gedächtnissprechstunde besucht hatten. Auffallend war, dass die 91 einsprachigen Patienten bei ihrem ersten Besuch im Schnitt 71,4 Jahre alt waren, während das Durchschnittsalter der 93 zweisprachigen 75,5 Jahren war.

Bialystok und ihre Kollegen nehmen an, da Zweisprachigkeit die Flexibilität des Gehirns fordere, sich durch Zweisprachigkeit das Auftreten der Demenz verzögere. Es gibt bisher kein pharmakologisches Mittel mit derart dramatischer Wirkung (http://www.scienceticker.info/2007/01/12/zweisprachigkeit-verzoegert-demenz/#more-666, Stand 14.09.2007).

Müller-Lancés These ist, dass die verschiedenen Einzelsprachen nicht getrennt voneinander im Gehirn abgespeichert sind; das so genannte „tagging“[9], das er im folgenden Beispiel erläutert, sorge dafür, dass die Elemente verschiedener Sprachen nicht durcheinander gebracht würden. Nach Müller-Lancé sind die sprachlichen Informationen entweder in Zellen-Netzwerken (Pulvermüller 1997) oder in sog. „Großmutter-Zellen“ repräsentiert. Müller-Lancé stellt die Vernetzung des Wortschatzes mehrerer Sprachen, wie folgt, dar:

Abbildung 15: Vernetzung des Wortschatzes mehrerer Sprachen



(Müller-Lancé 2002: 135)

9 Das Markieren

Nach Müller-Lancé zeigt die Darstellung, wie in einem neuronalen Netzwerk einzelne sprachliche Bedeutungen sowie lautliche und graphische Formen verschiedener Sprachen um ein gemeinsames Konzept „Wasser“ geordnet sind. Die einzelsprachlichen Komponenten weisen einen „tag“[10] auf, der die Einzelsprache zeigt und es wird so sichtbar, ob es sich um die „Muttersprache“ oder eine Fremdsprache handelt. Müller-Lancé hält die getrennte Markierung von der „Muttersprache“ und der Gesamtheit der Fremdsprachen deswegen für sinnvoll, weil viele erfahrene Lerner bei der fremdsprachlichen Produktion gerade ihre „Muttersprache“ als Transferquelle mieden, entgegen aber nicht die Fremdsprachen. Es gibt nach Müller-Lancés Modell ein Wissen darüber, dass von der „Muttersprache“ die meisten Interferenzen ausgehen. Die Dicke der Striche zeigen den Grad der Bahnung, d. h. die dicken Linien stehen für die schnellen Verbindungen. Die Entfernung der Elemente sagt nichts über die Verbindung der Neuronen aus, sprich, weiter entfernte Regionen können durch schnellere Verbindungen besser verbunden sein als nahegelegende (vgl. Müller-Lancé 2002: 134 f.).

Müller-Lancé arbeitet anhand des Kriteriums, das auf der einen Seite durch die Anzahl und die Verteilung fremdsprachiger Assoziationen in einem mehrsprachigen Wortassoziationstest, und auf der anderen Seite durch die Anzahl von Erschließungen unbekannter Wörter mit Hilfe von fremdsprachigen Transferbasen charakterisiert ist, drei Tyen aus:

1. „Monolinguoider Typ:
   Beim monolinguoiden Typ sind nur die Verbindungen zwischen den graphischen, phonologischen und semantischen Einheiten der **Muttersprache** stark gebahnt. Einigermaßen brauchbare Verbindungen bestehen noch zu den Elementen der bestbeherrschten Fremdsprache, die übrigen Fremdsprachenkenntnisse bestehen im Grunde genommen nur auf dem Papier des Schulzeugnisses. Konsequenz ist eine starke Bevorzugung der Muttersprache beim Assoziieren und Interferieren sowie insgesamt niedrige Anzahl interlingualer Inferenzen.[...]
2. Bilinguoider Typ:
   Beim bilinguoiden Typ bestehen starke Verbindungen zwischen der Muttersprache und der besten Fremdsprache, die übrigen Fremdsprachen fallen stark ab. Daher werden zwei Sprachen beim Assoziieren und Inferieren deutlich bevorzugt. [...]
3. Multilinguoider Typ:
   Auch beim multilinguoiden Typ gibt es leichte Präferenzen für die Muttersprache und die beherrschte Fremdsprache - entscheidend ist aber, dass die Verbindungen zu den Elementen der übrigen beherrschten Sprachen ebenfalls recht gut gebahnt sind. Dies muss übrings nicht heißen, dass der multilinguoide Typ seine vierte Fremdsprache grundsätzlich besser beherrscht als der bilinguoide Typ - er kann aber bei Inferenzstrategien oder in der Kommunikation deutlich schneller auf sie zugreifen, Auswirkungen sind eine relativ gleichmäßige Verteilung der Assoziationen und Inferenzen über mehrere Sprachen sowie generell eine sehr hohe Anzahl von interlingualen Interferenzen. [...]“ (Müller-Lance 2002: 138 f.)

10 Markierung

Die Sprachkompetenz ist laut Müller-Lancé von dem Aktivierungsgrad abhängig, d. h., dass eine Sprache durch ihre Umgebung, zum Beispiel durch einen Auslandsaufenthalt, mehr aktiviert sein kann, obwohl sie eigentlich nicht am besten beherrscht wird. Außerdem gibt es, nach dem Modell Müller-Lancés, Unterschiede zwischen der Produktion und der Rezeption, bedeutet, dass schnelles Wechseln der Fremdsprache nur in der Sprachproduktion ein Problem ist. Das Vokabular, das ausschließlich in reziptiver Form gebraucht wird, steht den Strategien der Erschließung nicht zu Verfügung (vgl. Müller-Lancé 2002: 139).

Wünscht man einen multilingualen Bürger, so die Folgerung Müller-Lancés, der zwischen seinen Sprachen hin- und herspringen könne und weiterhin offen für weitere Sprachen sei, dann müsse man, aus seiner Sicht, auf das Ideal der native-speaker ähnlichen Kompetenz oder auf das Ideal des koordinierten Bilingualen verzichten. Denn wenn die neuronalen Verbindungen zwischen Repräsentationen verschiedener Sprachen stärker gebahnt würden, so Müller-Lancé, dann würde es keine Sprache mehr geben, die eine „muttersprachliche“ Dominanz im Gehirn ausübt. Müller-Lancé bezieht sich auf die Schule, und sagt, dass durch eine andere Didaktik dann generell eine neuronale Basis für mehrere Sprachen gelegt werden müsste. Später im Leben könne dann eine Wahl von so genannten Leitsprachen stattfinden. Es handele sich dann nicht mehr um Spachkompetenz, sondern um Sprachenkompetenz (vgl. Müller-Lancé 2002: 141).

Tracy fordert, dass wir uns

> „auch von unsinnigen Erwartungen an das Verhalten bilingualer Menschen (Kinder oder Erwachsene) [...] verabschieden [sollten]. So ist es unwahrscheinlich, dass Bilinguale dazu in der Lage sind, sich in allen ihren Sprachen über jedes Thema gleichermaßen flüssig, rhetorisch versiert, lexikalisch differenziert oder auch nur gerne zu unterhalten. Die Arbeitsteilung zwischen den Sprachen kann sich allerdings im Laufe eines Lebens in Abhängigkeit von Gebrauchsgelegenheiten ändern. Wichtig ist es auch, das Mischen von Sprachen (*Code-Switching* oder *-Mixing)*, das zum normalen, unmarkierten Diskurs bilingualer Sprechergemeinschaften gehört, vom Ruf eines Defizits zu befreien und es als pragmatische und stilistische Ressource anzuerkennen (vgl. Auer 1998, Hinnenkamp/Meng 2005, Meyers-Scotton 2006, Tracy 2006).“ (Tracy 2007: 88)

8.3 Codeswitching und mentale Vernetzung

In den sehr heterogenen und zahlreichen Arbeiten zum Codeswitching kann man idealtypisch, da diese Formen beide in bilingualer Rede vorkommen, zwei Typen unterscheiden:

1. Soziolinguistisch interpretierbares Codeswitching:
   Der Wechsel von einer Sprache in die andere ist zum Beispiel von den Faktoren, wie dem Gesprächspartner, der sozialen Rolle, dem Thema und der Interaktion in ihrer Art, beeinflusst d. h. der Wechsel ist stilistisch und metaphorisch motiviert.

2. Psycholinguistisch interpretierbares Codeswitching: Bei dieser Form wird angenommen, dass ein der Wechsel von einer in die andere Sprache durch so genannter *trigger-words*[11] ausgelöst wird. Diese *trigger-words* stehen an der Schnittstelle zwischen zwei Sprachsystemen d. h. man kann sie weder der Sprache A noch der Sprache B zuordnen. Dem Übergang von einer Sprache in die andere liegt keine bewusste Absicht zugrunde. Es gibt auch den Ansatz diesen Sprachwechsel als language-mixing zu bezeichnen. Francechini (1998) bezeichnet den ersten Fall als funktionales und den zweiten Fall als nicht-funktionales Codeswitching. (vgl. Riehl 2002: 64)

Es gibt verschiedene Arten von *trigger-word*s wie

1. Eigennamen

„*Es war Mr. Fred Burger, der wohnte da* **in Gnadenthal and he went out there on day and Mrs. Roehr said to him**: *Wer sind die Männer do her*?“ (Clyne frothc., ch. 6 zit. nach Riehl 2002: 65)

Da das Wort „Gnadenthal“ als Bezeichnung einer alten, deutschen Siedlung in Australien in beiden Sprachen in gleicher Form auftritt, bewirkt es bei dem gezeigten Beispiel den Übergang von einer Sprache in die andere.

2. Lexikalische Übernahmen

„*Ich les grade eins/das is‘ ein/handelt von einem alten/***secondhand-dealer and his son**.“ (Clyne 1991: 194 zit. nach Riehl 2002: 65)

Hier dienen lexikalische Einheiten als trigger-words. Wenn es ad-hoc-Übernahmen sind, dann handelt es sich nach Riehl, die sich Poplack/ Meechan 1998 anschließt, nicht um codeswitching.

11 Auslösewörter

3. Kompromissformen

Kompromissformen sind Formen, die in dem jeweiligen Idiolekt eines Sprechers in beiden Sprachen gleich sind:

„*Das* **[Is] taken round the coast here**.“ (Clyne 1991: 194 zit. nach Riehl 2002: 66)

4. Bilinguale Homophone:

Das sind Wörter, die in beiden Sprachen gleich lauten und noch einen stärkeren Effekt für die Auslösung als die Kompromissformen haben:

„Dit **kan** [kan] **be anywhere**.“ (Clyne 1991: 194 zit. nach Riehl 2002: 66)

Die Erleichterung der *trigger-words* für den Wechsel von der einen in die andere Sprache erfolge, weil die Wörter in beiden Sprachen vorkämen. Allerdings variieren die *trigger-words* von einem Sprecher zum anderen Sprecher. Im Bezug auf die Speicherung des bilingualen Lexikons, weisen die *trigger-words* darauf hin, dass ein einziger Speicher anzunehmen ist,

„bei dem die einzelnen Einträge durch entsprechende Sprachmakierung (*language tagging*) gekennzeichnet sind und häufig miteinander vorkommende Lexeme stark miteinander verknüpft sind. Um den Auslöse-Effekt dieser *trigger-words* zu erklären, ist es ferner notwendig, dass phonologische Realisierungen auf die Konzepte und Wortmarken zurückwirken können. Dies legt ein Modell wie das interaktive Aktivierungsmodell nahe.“ (Riehl 2002: 76)

Abbildung 16: Interaktives Aktivierungsmodell

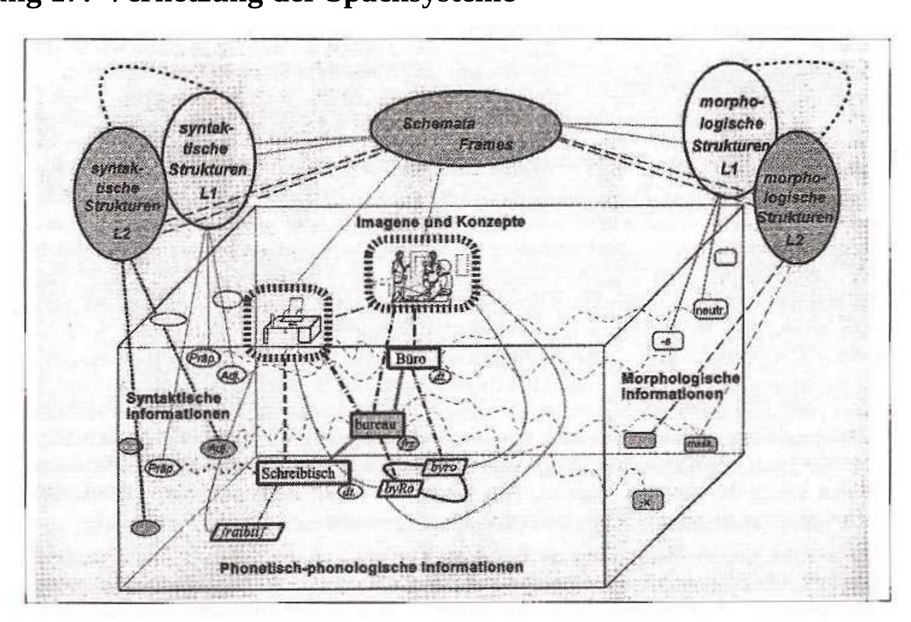
(Aitchison 1997: 269 zit. nach Riehl 2002: 70)

Das interaktive Aktivierungsmodell hilft die bereits beschriebenen *triggering*-Effekte zu verstehen. Grundidee des Modells ist, dass von der Bedeutungskomponente eines Wortes elektrische Impulse aktiviert werden, die dann Einfluss auf die Lemmas (Wortmar-

ken) nehmen. Vor der Wahl für eine bestimmte Wortmarke, gilt die Aktivierung auch benachbarten Wortmarken. Das gleiche gilt auch für die lautlich ähnlichen Lautmarken. Dies bedeutet: Durch den anfänglichen Impetus werden immer mehr Wörter aktiviert. Besondere Aktivierung erfahren die Lexeme, die sich lautlich und semantisch ähneln oder sogar deckungsgleich sind. Da die „schwachen“ Kandidaten immer mehr ausgeblendet werden, erhält der wahrscheinlichste Kandidat dann am Ende die meiste Aktivierungsenergie, d. h. er wird letztendlich aktiviert. Er kann auch der L2 entstammen. Da es bei der Aktivierung nicht entscheidend ist, welcher Sprache die Wort- und Lautmarken entspringen, werden ähnliche lautende Wörter häufig verwechselt.

Riehl kritisiert, dass bei diesem Modell allerdings nicht deutlich werde, wie der Übergang von einer Sprache in die andere erfolge und ob für bilinguale Homophone und Lehnwörter auch zwei verschiedene Lemmas angenommen werden könnten. Riehl schlägt, um dieses zu klären, ein Modell vor, bei dem es eine Verbindung zwischen den jeweiligen Lemmas, über ihre individuelle morphologische und syntaktische Information, auch mit morphologischen und syntaktischen Speichern ihrer jeweiligen Sprachsysteme gebe. Durch die interne Vernetzung gibt es für Riehl eine Rückkopplung auf der Konzeptebene, so dass durch das Auslösen einer Sprachmarke in L2 das ganze System von L2 eine Aktivierung erfährt. Eine andere Möglichkeit ist, dass durch eine besonders starke Vernetzung häufig miteinander auftretender Lexeme der Kollokationspartner eines bestimmten Wortes aus der L2 aktiviert wird.

Abbildung 17: Vernetzung der Spachsysteme



(Riehl 2002: 71)

Zusammenfassend kann man sagen, dass durch die Daten zu dem psycholinguistisch interpretierbaren Codeswitching, das durch *trigger-words* geschieht, ein einziger Speicher für das bilinguale Lexikon angenommen werden kann.

Insgesamt bedeutet Codeswitching somit keine Defizit, sondern kann als besondere Leistung gewertet werden.

9 Konzepte aus der Praxis und für die Praxis

9.1 Immersionsansatz und Angebotsansatz

Nauwerck hat in ihrer Studie (2005) zwei verschiedene Modelle des Zweitspracherwerbs im Kindergarten untersucht. Das Erkenntnisinteresse, das ihrer Arbeit zu Grunde liegt, bezieht sich darauf, unter welchen Bedingungen (organisatorischen, inhaltlichen und methodischen Gegebenheiten) sich das Erlernen einer weiteren Sprache bei Vorschulkindern als besonders effizient erweist. Nauwerck sieht das Ziel ihrer Arbeit auf zwei Ebenen, denn sie will auf der einen Seite feststellen, was genau frühe Fremdsprachenentwicklung innerhalb der einzelnen Sprach-Vermittlungsansätze erzielen kann, auf der anderen Seite ist es ihr wichtig zu prüfen, wie das Ergebnis des Sprachenlernens jeweils in diesem spezifischen Kontext zustande kommt (vgl. Nauwerck 2005: 94).

Nauwerck geht bei ihrer Studie von drei interessanten Vorannahmen aus, die sie zuvor theoretisch begründet hat. Eine Vorannahme von ihr ist, dass frühes Fremdsprachenlernen, wenn es fundiert durchgeführt wird, keine generelle Überforderung ist, denn nach Nauwerck besitzen Vorschulkinder ideale Voraussetzungen wie Unbefangenheit, Offenheit, Anpassungs-, Lern- und Leistungsbereitschaft und haben auch die entsprechenden physiologischen Dispositionen wie zerebrale Plastizität. Die zweite Vorannahme Nauwercks ist, dass beim Zweitspracherwerb verschiedene Stadien, wie beim Erstspracherwerb durchlaufen werden, d. h. es gibt die Stadien von Imitation über Analyse und dem kreativen Umgang bis hin zu korrekter Anwendung der Zielsprache. Nauwerck geht davon aus, dass Kinder, die mit vier oder fünf Jahren mit dem Zweitspracherwerb beginnen, in ihrer Erstsprache sicher seien und die grundsätzlichen, vorhandenen sprachlichen Fähigkeiten auf die Zweitsprache übertragen könnten. Allerdings sieht Nauwerck die Gefahr, dass, wenn die „Muttersprache“ zu dominant sei, eine Störung der Zweitsprache entstehen könne. Sie nimmt diese Annahme etwas zurück, indem sie weiter ausführt, dass aber die vorhandene Spracherfahrung nicht ein grundsätzlicher Nachteil sein müsste, sondern vielmehr im Kindergarten gewinnbringend genutzt werden sollte. Bei ihrer dritten Vorannahme grenzt sie die beiden von ihr untersuchten Modelle nach dem Immersionsmodell und dem Angebotsmodell voneinander ab. Sie cha-

rakterisiert das Immersionsmodell als ein Modell, das grenzwertig zwischen simultanem und leicht nachzeitigem Bilinguismus liegt; das Angebotsmodell beschreibt sie als spielerisches Fremdsprachenlernen. Sie sieht bei beiden Modellen nicht die Gefahr, dass die Sprachen verwechselt werden könnten, da sie die Kinder als gefestigt in ihrer „Muttersprache“ sieht. In den von ihr untersuchten Kindergärten, die nach dem Immersionsmodell arbeiten, ist eine „muttersprachliche Erzieherin“ der Zweitsprache anwesend, während bei dem Angebotsmodell die Zweitsprache nur in einer bestimmten Situation eingeführt wird, wie zum Beispiel im Stuhlkreis. Nauwerck rechnet bei ihrer Untersuchung mit sehr unterschiedlichen Ergebnissen, da sie das Immersionsmodell als ein Modell sieht, das auch den soziokulturellen Hintergrund berücksichtigt und die Zweitsprache durch die „muttersprachlichen“ Erzieher in allen Alltagssituationen gebraucht wird. Ihre These ist, dass Kinder, die nach dem Immersionsmodell die Zweitsprache lernen, über umfangreichere und komplexere Sprachkenntnisse verfügen. Im Gegensatz dazu erwartet sie beim Angebotsmodell eher eine begrenzte Möglichkeit des Zweitspracherwerbs, da die Kinder Alltagskommunikation der Zweitsprache nur in festen Ritualen, wie in Liedern und Reimen etc., kennenlernen; Nauwerck sagt, dass diese Rituale nur ein Ausschnitt der Alltagssprache der Zweitsprache darstellten. Allerdings erwerben die Kinder nach der Einschätzung Nauwercks bei beiden Modellen Sprachlernstrategien und Sprachaufmerksamkeit. Als vierte Vorannahme kommt es für Nauwerck beim frühen Fremdsprachenerwerb zu einem Zusammenspiel zwischen Umwelt und Anlage, wobei, aus ihrer Sicht, die Anteile der beiden Faktoren wissenschaftlich noch nicht im Detail geklärt sind.

„Trotz vieler (noch) offener Fragen zu diesem Prozess steht fest, dass die zweitsprachliche Entwicklung durch folgende Größen beinflusst wird: (Lern-)Motivation und Interesse an der anderen Sprache und Kultur, das Sprachmodell bzw. das sprachliche Umfeld, den Input, eine adäquate Vermittlungsmethode sowie ausreichend Gelegenheit zur Anwendung der bereits vorhandenen Kenntnisse und Fertigkeiten.“ (Nauwerck 2005: 97)

Bei dem von Nauwerck favorisierten Immersionsmodell gibt es eine konsequente Sprachtrennung und einen ausgewogenen Input in beiden Sprachen und vor allem sind beide Sprachen in ihrer Wertschätzung gleichberechtigt. Nauwerck rät, dass Erzieher, die nach dem Angebotsansatz arbeiten, zumindest die Fremdsprache sicher beherrschen sollten, damit die Kinder die Zweitsprache wirklich richtig erwerben könnten. In den von Nauwerck vorgestellten Kindergärten wurden die teilnehmenden Erzieher, im Rahmen des Projekts Bilinguale-Bildung-Französisch-im-Kindergarten, in der Fremdsprache und in Fremdsprachendidaktik geschult (vgl. Nauwerck 2005: 94 ff).

Bei der Durchführung ihrer Untersuchung hat Nauwerck sprachliche Daten mit Hilfe der teilnehmenden Beobachtung, verbunden mit Elementen des Partial-Holismus und des Lerndisposition-Ansatzes, gesammelt, indem sie in einer Feldstudie Sprachproben durch Tonbandaufnahmen, Transkripte, Protokolle, Tagebuchnotizen gesammelt hat. Sie lehnt, aus meiner Sicht richtig, Sprachtests bei Vorschulkindern ab. Sie sieht die Verwendung von Sprachtests im Vorschulalter als problematisch an, da es zum einen noch kein gesichertes Grundlagenwissen über den Erwerb einer Zweitsprache im Vorschulalter gebe und zum anderen gibt sie Apeltauers These an, dass mögliche Reaktionen der Kinder in der besonderen Testsituation anders sind, da es sich um eine asymmetrische Situation handelt. Nauwerck bemängelt, dass bei der Testsituation nur ein Ausschnitt des kindlichen Sprachvermögens getestet werde und dies nichts über die generelle Sprachfähigkeit aussage. Nauwerck orientiert sich an der Empfehlung von Apeltauer, als Alternativen Sprachtests und Beurteilungsbögen einzusetzen, die neben Spontandaten auch Sprachlernstrategien und Sprechverhalten dokumentieren sollen. Außerdem wird bei diesem Verfahren nicht, wie bei vielen Tests, darauf geachtet Mängel und Unvermögen zu diagnostizieren, sondern es wird hervorgehoben, was gelernt worden ist (vgl. Nauwerck 2005: 97 ff.).

Nauwerck wählte vier Kindergärten aus, die ihrem Vorhaben positiv gegenüberstanden, und von denen zwei nach dem Immersionsmodell und zwei nach dem Angebotsmodell arbeiteten. Nauwerck besuchte im Kindergartenjahr 2001/2002 die verschiedenen Einrichtungen acht bis zehn Mal, bei denen sie Sequenzen zwischen 20 und 45 Minuten auf Band aufnahm, während sie den Ablauf, das nonverbale und sprachliche Verhalten der Kinder und den „Erzieherinnen“ sowie Besonderheiten mitschrieb. Zum Schluss führte sie Abschlussgespräche mit den „Erzieherinnen“ durch, um den Verlauf des Fanzösischprogramms und offene Fragen abzuklären. Um ihre Beobachtungen zu überprüfen, gab Nauwerck jedem Kindergarten einen identischen Aufgabenkatalog, der sich auf verschiedene sprachliche Gebiete wie Hörverstehen, Wortschatz, Pragmatik der Zweitsprache bezog. Die Kinder bemerkten nichts von einer Testsituation, da die „Erzieherinnen“ diesen Katalog in das bekannte Französischprogramm einfließen ließen. Außerdem wurde eine Bilderbuchbetrachtung zur Ermittlung der rezeptiven und kommunikativen Fähigkeiten durchgeführt, beobachtet und protokolliert. Untermauert wurde die Untersuchung Nauwercks noch durch zwei Einzelfallstudien von einem Jungen, namens Timon, und einem Mädchen mit dem Namen Valerie. Bei der Datenauswertung wurde im ersten

Schritt die Gesamtzahl aller Wörter erarbeitet, die dann wiederum in den Anteil der von den „Erzieherinnen“ und den Kindern verwendeten, deutschen und französischen, Wörter aufgeschlüsselt wurde (vgl. Nauwerck 2005: 101 ff.). Damit erhielt Nauwerck Anhaltspunkte bezogen auf die „Erzieherinnen“ hinsichtlich

- der Quantität des zweitsprachlichen Inputs
- des Gebrauchs der deutschen Sprache bei der zweisprachigen Bildung
- des Verhältnisses des Sprachanteils von Kindern und Erzieher

Außerdem geht Nauwerck davon aus, dass der frankophone Sprechanteil der Kinder Hinweise gebe

- über die allgemeine Sprechbereitschaft der Kinder
- über das Bemühen die andere Sprache zu verwenden
- über die Gelegenheit der Erprobung der bisher erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten
- über den Umfang des potenziellen Sprachertrags unter den beobachteten Bedingungen (vgl. Nauwerck 2005: 106).

Im darauf folgenden Schritt untersuchte Nauwerck die Struktur der zweitsprachlichen Äußerungen, indem sie die Verteilung der verwendeten Wortarten aufführte, d. h. die Anzahl der Substantive, Artikel, Singular/Plural, Verben, Adjektive, Personalpronomen, Präpositionen, Wortschöpfungen etc., um somit durch das Verhältnis der „Types“ Informationen über die Differenziertheit des Wortschatzes zu erhalten. Außerdem ermittelte sie den MLU-Wert (Mean Length of Utterance, d. h. die durchschnittliche Satzlänge). Diese Satzlänge gibt keinen Hinweis auf die Komplexität der kindlichen Äußerungen und deswegen wurden die Satztypen und die Oberflächenstruktur untersucht. Um die Art der Sprachverwendung feststellen zu können, wurde in einem nächsten Analyseschritt die Anzahl der „turns“ festgestellt. Nauwerck teilte die französischen Sprechakte in verschiedene Kategorien ein, wie die Kategorie Imitation, Reproduktion und Kommunikation, die sich in Gesprächsroutinen zeigten. Bei dem Umgang mit zwei Sprachen zeigte sich „Codeswichting“ und nach Nauwerck ist dabei zwischen dem Bemühen sich, trotz eines begrenzten Sprachvermögens, in der Zweitsprache auszudrücken, der Sprachlernstrategie und der Sprachaufmerksamkeit (Selbstkorrekturen und Metasprache= Sprachbetrachtung/Sprechen über Sprache) zu unterscheiden (vgl. Nauwerck 2005: 108).

Sprachlernstrategien kann man für Nauwerck an der Erschließung von Wort-Bedeutungen und über die Suche des fremdsprachlichen Ausdrucks erkennen. Als Vermeidungsstrategien charakterisiert Nauwerck das Verhalten der Kinder inhaltlich richtige, deutsche Antworten auf eine französische Frage zu geben. Dieses Verhalten und die Form der Übersetzung zeigen nach Nauwerck die rezeptiven Fähigkeiten der Kinder und in wie weit sie in der Zweitsprache bleiben möchten.

„Die ‚Richtung' der Übersetzungen (welche überwiegen: deutsch-französisch oder französisch-deutsch?) liefern ebenso einen Anhaltspunkt **zum Verhältnis der beiden Sprachen** bzw. der Ausprägung bereits vorhandener Sprachkenntnisse (rezeptiv/produktiv)." (Nauwerck 2005: 108)

Dabei ist auch interessant, wie Kinder sprachliche Aktivitäten gegenseitig anregen. Nauwerck bezieht sich hier auf Situationen, wo ein Kind z. B. ein anderes Kind auffordert, die Zweitsprache zu benutzen, etwas für ein anderes Kind übersetzt oder einem anderen Kind in der Zweitsprache etwas vorsagt.

Nauwerck warnt allerdings davor, die Zahlen, die sie zu den einzelnen genannten Punkten in Tabellen aufgelistet hat, ohne den Kontext der jeweiligen Situation zu betrachten und führt noch eine qualitative Betrachtungsebene ein. Sie wendet die selbe Vorgehensweise, wie für die Tanskripte aus den vier Kindertagesstätten, für die beiden Einzelfallstudien an. Nach Nauwerck leitet sich das Faktorengefüge (Bedingungen zum Gelingen früher Fremdsprachenvermittlung innerhalb der vier Kindergärten) letztendlich schrittweise aus der Feststellung zweier besonders erfolgreicher Modelle früher Fremdsprachenvermittlung, mit dazugehörigem spezifischem Kontext sowie der Korrelation der Einzelfallstudien, ab. Abgesichert seien die Ergebnisse zudem über den aktuellen Forschungsstand zum Erst- und Zweitspracherwerb. Nauwerck steht allerdings der Verallgemeinerung ihrer Ergebnisse, wegen der kleinen Stichprobe, kritisch gegenüber und weist auf die Notwendigkeit der Berücksichtigung von Studien mit größerer Fallzahl hin (vgl. Nauwerck 2005: 109).

Nauwerck untersuchte vier Kindergärten, die entweder nach dem Immersionsmodell oder nach dem Angebotsmodell, die Sprachen Französisch und Deutsch vermitteln. Zu den beiden Kindergärten, die Nauwerck als Beispiel für das Immersionsmodell untersucht hat, gehört der Kindergarten „Villa Pêle-Mêle". Nach Nauwercks Angaben liegt der Kindergarten in einer Kleinstadt in Deutschland. Die dreigruppige Einrichtung hat jeweils 20 Kinder in einer Gruppe, in der jeweils eine deutsche und französische Erzieherin arbeiten, die mit den Kindern nur in ihrer „Muttersprache" sprechen. Interessan-

terweise sprechen die „Erzieherinnen“ innerhalb der Kindergartengruppe nur Französisch miteinander, obwohl die französischen Erzieherinnen auch Deutsch sprechen können. Hintergrund ist die Absicht, den Kindern den Eindruck zu vermitteln, dass die französischen „Erzieherinnen“ kein Deutsch sprechen (vgl. Nauwerck 2005: 110).

„Was an dieser Stelle sehr einfach klingt, verlangt den Erzieherinnen im Alltag ein Höchstmaß an Konsequenz und Selbstkontrolle ab: So dürfen sie, um nicht aus ihrer Rolle herauszutreten, nicht über einen auf Deutsch erzählten Witz eines Kindes lachen oder gar darauf reagieren, wenn Eltern sie in Anwesenheit der Kinder auf Deutsch ansprechen.“ (Nauwerck 2005: 110)

Die Methode des so genannten Helfersystems, d. h. ältere Kinder helfen jüngeren Kindern, wird in dieser Einrichtung durch viele altersgemischte Tätigkeiten gefördert. Für den Sprachgebrauch bedeutet das, dass die Erzieherin den älteren Kindern den Raum lässt, bei Verständigungsproblemen die jüngeren Kinder zu unterstützen, bevor sie eingreift. Diese Möglichkeit Kinder in altersheterogenen Gruppen voneinander lernen zu lassen, ist eine gute Unterstützung beim Zweitspracherwerb. Das heißt, dass schon sehr junge Kinder, ab dem Alter von vier Monaten, mit bis zu sechsjährigen Kindern zweisprachig, in den heute bereits vorhandenen „kleinen altersgemischten Gruppen“, erzogen werden könnten. Das bemerkenswerte Ziel dieser Einrichtung ist, dass alle Kinder die Einrichtung nach drei Jahren zweisprachig verlassen. Da es in der Kleinstadt keine Grundschule gibt, die dieses Programm, wie von Sknut-Kangass dringend empfohlen, weiterführt, haben sich nach den Schilderungen Nauwercks einige Eltern entschieden, ihre Kinder in einer deutsch-französischen Grundschule im Elsass anzumelden.

Der zweite Kindergarten, den Nauwerck dem Immersionsmodell zuordnet, ist der Kindergarten „Arc-en-Ciel“. Nauwerck schildert, dass es in dem Kindergarten, in dem Zeitraum ihrer Untersuchung, personelle und organisatorische Veränderungen gegeben hat. So gab es, neben den deutschsprachigen Erzieherinnen, nur zwei französische Muttersprachlerinnen und in der Gruppe, die von der französisch sprechenden Erzieherin geleitet wurde, konnte die Zweitkraft kein Französisch. Nauwerck beobachtete, dass die Kommunikation unter den „Erzieherinnen“ auf Deutsch stattfinden musste. Interessanterweise war hier die zweisprachige Erziehung in Räumen aufgeteilt, d. h. es gab ein „Französischzimmer“, in dem sich die Kinder zwei Vormittage in der Woche aufhielten. Nauwerck berichtet, dass es zunächst eine Freispielphase gab, auf die dann am späteren Vormittag ein Angebot, wie z. B. ein Stuhlkreis, folgte. Die Eltern wurden in die Arbeit insofern eingebunden, indem sie regelmäßig Informationen über zweisprachliche Aktivitäten, wie Lieder etc., erhielten, um diese mit den Kindern zu vertiefen. Nauwerck

konzentrierte sich bei ihrer Untersuchung auf die Kinder, die in diesem Kindergartenjahr dauerhaft von einer französischen und einer monolingualen, deutschen Zweitkraft betreut wurden (vgl. Nauwerck 2005: 111).

Die zwei anderen Kindergärten, die Nauwerck dem Angebotsansatz zuordnet, sind der Kindergarten „Raupe Nimmersatt“ und der Kindergarten „Pusteblume“. Die „Erzieherinnen“, die für die bilinguale Bildung zuständig sind, besitzen sehr gute Französischkenntnisse, da beide bereits am Gymnasium Französisch gelernt haben und im Elsass leben. Im Kindergarten „Raupe Nimmersatt“ besteht nach den Angaben von Nauwerck die Möglichkeit die Kinder im Alter von einem bis sechs Jahren, in der Zeit von 7 bis 17 Uhr, betreuen zu lassen. Die 74 Kinder der Einrichtung werden von 16 Erziehern, die nach dem Schichtmodell arbeiten, nach dem offenen Ansatz betreut. Der Gebrauch der französischen Sprache begann 1999 als Projekt mit zwölf Kindern und ist dann für alle Kinder übernommen worden. Besonders interessant ist, dass schon die Kinder ab dem ersten Lebensjahr mit den französischen Liedern und Spielen in Kontakt gebracht werden; es werden, in zwei nach Alter gestaffelten Gruppen, eine im Alter von 1-3 Jahren und eine im Alter von 4-6 Jahren, täglich Französischangebote durchgeführt. Um eine Kontinuität des Zweitspracherwerbs zu erreichen, wird von den Kindern, die sich für das Französischangebot entschieden haben, eine regelmäßige Teilnahme an den Gruppenangeboten erwartet, während am Mittag noch ein offener, französischsprachiger Mittagskreis stattfindet. Nauwerck charakterisiert die Inhalte des Mittagskreises, wie Lieder, Reime, Fingerspiele, als mehr auf Imitation ausgerichtet, so dass die Kinder jederzeit einsteigen können. Außerdem weist dieser Kindergarten noch die Besonderheit auf, dass es ein wöchentliches Treffen mit der benachbarten deutsch-französischen Einrichtung gibt und der Kindergarten „Raupe Nimmersatt“ Kontakt zu den Vorschuleinrichtungen, einer staatlichen „ecole maternelle“ und zwei ABC Klassen nahe Mulhouse, im Elsass hat. Außerdem unterscheidet sich der Kindergarten „Raupe Nimmersatt“ von den anderen von Nauwerck untersuchten Einrichtungen, dadurch, dass auch drei körperlich und geistig behinderte Kinder in die Gruppe des Französischangebots integriert sind. Alle „Erzieherinnen“ beteiligen sich inzwischen an dem Französischangebot, das zunächst zu Beginn des Projekts nur von einer französischsprachigen Erzieherin angeboten wurde, und nur zeitweise von einer französischsprachigen Praktikantin unterstützt wurde.

Der andere, von Nauwerck dem Angebotsmodell zugeordnete, Kindergarten ist der Kindergarten „Pusteblume“, der nach Nauwercks Angaben 1997 in einer Kleinstadt in einem ländlichen Einzugsgebiet eröffnet wurde. Nauwerck gibt an, dass zu Beginn 76 % der Kinder ausländische Kinder, darunter keine Franzosen waren, und daher zunächst der Augenmerk auf der Förderung der deutschen Sprache lag. Im Jahr 2000 wurde dann das Französischprogramm für die 25 Kinder der Einrichtung eingeführt.

„Beim Angebotsansatz des Kindergarten ‚Pusteblume‘ steht das ‚Erleben von Frankreich und der dortigen Kultur‘ im Mittelpunkt. Sprachliche Aspekte sind in der Begegnung, dem Austausch und gemeinsamen Unternehmungen nachgeordnet; d. h. sie haben eher dienende Funktion: Die Kinder sollen sich im regelmäßigen Kontakt mit der elsässischen Partnergruppe ‚ein bisschen verständigen können‘, so die Erzieherin.“ (Nauwerck 2005: 113)

Laut Nauwerck war die Leiterin der Einrichtung zunächst allein mit ihrer Begeisterung für das Französischprogramm, denn ihre Kollegin begegnete dem Angebot zunächst kritisch. Nachdem die Kinder allerdings an dem, zunächst einmal wöchentlich angebotenen, Französischangebot Spaß hatten, belegte die zunächst skeptische Erzieherin einen, vom Träger finanzierten, VHS-Kurs Französisch. Die Einrichtung orientiert sich, nach den Ausführungen von Nauwerck, an dem in Grundschulen in Nordrhein-Westfalen realisierten Begegnungsprogramm, das zum Beispiel dazu führt, dass das Geburtslied „Zum Geburtstag viel Glück“ in der Einrichtung in den Sprachen der Kinder, wie Russisch, Chinesisch, Albanisch, Spanisch, Englisch, Türkisch, Italienisch und Französisch gesungen wird (vgl. Nauwerck 2005: 112 ff.).

Nauwerck fasst ihre Ergebnisse zusammen und zeigt, dass der zweitsprachliche Ertrag bei den Kindern nicht nur in Bezug auf die beiden, untersuchten Modelle „Immersions- und Angebotsmodell“ unterschiedlich ist, sondern dass sich auch zwischen den einzelnen Kindergärten Unterschiede nachweisen lassen. Der zweisprachliche Anteil der Kinder unterschied sich interessanterweise bei den beiden, nach dem Immersionsmodell geführten, Kindergärten, denn die Kinder des Kindergartens „Villa Pêle-Mêle“ benutzten französische und deutsche Äußerungen im gleichen Verhältnis. Die Kinder des Kindergartens „Arc-en-Ciel“gebrauchten allerdings in vier Fünftel ihrer Gesprächsbeiträge die Erstsprache und nur ein Fünftel der Gesprächsbeiträge war in der Zweitsprache. Genauso „frappierend“ waren die Unterschiede bei den beiden, dem Angebotsmodell zugeordneten, Kindergärten, denn bei dem Kindergarten „Raupe Nimmersatt“ betrug der Anteil des zweitsprachlichen Sprachgebrauchs 17 % der Gesamtäußerungen, während der An-

teil in der zweiten Einrichtung „Pusteblume“ nur bei 2 % lag (vgl. Nauwerck 2005: 139 f.)

> „Die tiefgreifende qualitative Analyse der kindlichen Sprachdaten lieferte Anhaltspunkte, welche Faktoren sich auf das frühe Fremdsprachenlernen im Kindergarten günstig bzw. hemmend auswirken. So sprechen die Diskrepanzen im Ergebnis der beiden Immersionsmodelle dafür, dass die individuellen Bedingungen (hier: Organisation und Methodik) der frühen Fremdsprachenvermittlung den sprachlichen Ertrag der Kinder wesentlich mitbestimmen. Unterschiede in den sprachlichen Resultaten der Angebotssätze lassen sich außerdem durch die jeweils frühen Fremdsprachenvermittlung verbundenen Zielsetzungen erklären.“ (Nauwerck 2005: 139)

Außerdem beobachtete Nauwerck bei allen Kindern ausgeprägte, rezeptive Fertigkeiten und Nauwerck berichtet, dass auch die Kinder, die weniger Äußerungen auf Französisch zeigten, die französischen Äußerungen der Erzieherinnen sehr wohl verstanden hätten; Nauwerck bezieht sich bei ihrer Interpretation der Ergebnisse auf die Entwicklungsabfolge „Rezeption vor Produktion“ des Erstspracherwerbs. Außerdem zeigten die Kinder in allen Einrichtungen, durch die aktive Auseinandersetzung mit dem Französischen, eine höhere Sprachaufmerksamkeit und die Bereitschaft sich auf Unbekanntes einzulassen. Bei beiden Modellen, Immersions- und Angebotsmodell, orientierte sich der, im Kindergarten erworbene, Sprachschatz laut Nauwerck an Alltagssituationen und den Lebensbezügen der Kinder, wie Kleidungsstücke, Essen, Familie, Farben und Tiere etc. Nach Nauwerck sollte dieser Sprachschatz dann idealerweise in der anschließenden Schulausbildung erweitert und ausdifferenziert werden.

Bei der Auswertung der Einzelfallstudien der Kinder Timon und Valerie kam Nauwerck zu einem überraschenden Ergebnis. Ihre Grundidee war, das Angebotsmodell und Immersionsmodell zu vergleichen. Sie stellte bei der Auswertung der Einzelfallstudie fest, dass sich Valerie, die nach dem Angebotsmodell Französisch lernte, sich in ihrer Entwicklung mehr und mehr der Entwicklung von Timon annäherte, indem auch Valerie versuchte, sich in der Zweitsprache auszudrücken und in der Zweitsprache zu kommunizieren. Nauwerck sieht hier eine Chance für das Angebotsmodell, das wissenschaftlich noch nicht im gleichen Maße fundiert sei wie das Immersionsmodell, da es nach ihrer Untersuchung, die zwar nur eine kleine Stichprobe enthält, die Kinder auch nach dem Angebotsmodell zu einer ähnlichen Sprachfähigkeit in der Zweitsprache gelangen, wie die Kinder, die nach dem Immersionsmodell Französisch erlernt haben.

Nauwerck sieht als Fazit ihrer Untersuchung folgende Faktoren für den frühen Fremdsprachenerwerb als wichtig an:

- „**die Erzieherin** als Sprachmodell und Vermittlerin der anderen Sprache und Kultur;
- **die Kinder** mit ihrer entwicklungspsychologischen Disposition;
- der (angemessen ausgewählte) Sprachvermittlungsansatz mit seiner spezifischen **Methodik**;
- **Quantität und Qualität** des Inputs ausgerichtet auf die jeweiligen Ziele;
- **Eltern** und **Kindergartenträger** als erweiterter Rahmen.“ (Nauwerck 2005: 162)

Bei ihrer zusammenfassenden Interpretation ihrer Ergebnisse sagt Nauwerck, dass eine strikte Trennung beider Modelle, dem Angebotsmodell und dem Immersionsmodell nicht grundsätzlich richtig sei. Zwar stehe das Angebotsmodell eher für das frühe spielerische Sprachenlernen, während das Immersionsmodell eher mit einem unbewussten und natürlichen Sprachenlernen in Verbindung gebracht werde (vgl Nauwerck 2005: 175). Die Untersuchung zeige aber, dass eine so strikte Trennung der Modelle so nicht existiere, denn

„Ritualisierte Sprachspiele, Lieder und Reime, die sonst eher mit dem Angebotsansatz assoziiert werden, kamen auch im Immersionskindergarten regelmäßig als integraler Bestandteil der Sprachförderung zum Einsatz. Beim Angebotsmodell hingegen entstanden gelegentlich Situationen, die als ‚Minikommunikation‘ (sowohl zwischen der Erzieherin und den Kindern als auch den Kindern untereinander) bezeichnet werden können. Folglich sind das Wirksamwerden mütterlicher Sprachlehrstrategien sowie zweitsprachliche Kommunikation nicht alleine dem Immersionsmodell vorbehalten, sondern treten – in unterschiedlicher Quantiät und Qualität – bei beiden Ansätzen der frühen Fremdsprachenvermittlung in Erscheinung. Beiden übergeordneten Konzeptionen der bilingualen Bildung (Immersion/ Angebot) ist dies umso mehr angemessen, da die entwicklungspsychologischen Voraussetzungen der Kinder eher für einen Spracherwerb als für ein Sprachenlernen sprechen.“ (Nauwerck 2005: 175)

Allerdings traten trotz dieser Ähnlichkeiten der Modelle bei der Auswertung der sprachlichen Daten grundsätzliche Unterschiede auf, denn im Immersionsansatz wurde, nach den Ergebnissen von Nauwerck, ein vielseitigerer Wortschatz, eine komplexere Syntax und insgesamt ein breiteres sprachliches Repertoire an die Kinder weitergegeben als beim Angebotsmodell. Nauwerck resümiert, dass bei optimalen Bedingungen der Angebotsansatz, wegen der Quantität und der Beschaffenheit des zweitsprachlichen Inputs, nicht den gleichen Effekt habe wie der Immersionsansatz. Für Nauwerck ergibt sich aus ihrer Arbeit folgende spannende Botschaft:

„Bilinguale Bildung ist keineswegs eine elitäre Angelegenheit, sondern kann grundsätzlich von allen Kindern (unabhängig von ihrer Herkunft oder ihren bisherigen Spracherfahrungen) bewältigt werden. Die Elternschaft einer Einrichtung setzt sich zwar durchaus in Abhängigkeit von der Struktur und dem Betreuungsangebot des jeweiligen Kindergartens zusammen. Insofern mag der Einwand zutreffen, dass ein Immersionskindergarten wie die ‚Villa Pêle-Mêle‘ bevorzugt von Eltern der gehobenen Mittelschicht mit entsprechendem Bildungshintergrund gewählt wird. Der Größe des Einzugsgebiets und des Mitarbeiterstammes im Kindergarten ‚Raupe Nimmersatt‘ entsprechend, wird hier von fühmorgens bis zum späten Nachmittag eine Rundumbetreuung der Kinder angeboten. D.h. in dieser Einrichtung sind Kinder aus allen Schichten vertreten. Meine Beobachtungen haben gezeigt, dass

das Französischangebot auch dort durchweg positiv aufgenommen wurde, wenngleich die jungen Lerner, je nach Alter, Persönlichkeit und Begabung, durchaus unterschiedlich von der bilingualen Bildung profitieren.“ (Nauwerck 2005: 176 f.)

Generell sieht Nauwerck durch den frühen Fremdsprachenerwerb die Möglichkeit mehr Chancengleichheit zu erreichen:

„Die Förderung der frühen Fremdsprachenvermittlung im Kindergarten ermöglicht Kinder aller Schichten Zugang zum Erwerb einer zweiten Sprache. Sprachliche Bildung stellt in unserer multikulturellen Gesellschaft und einer immer enger zusammenrückenden Welt für diese und kommende Generationen eine Basisqualifikation dar. Bilinguale Bildung trägt zu mehr Chancengleichheit bei. Die Aufwendungen dafür kommen den Kindern also unmittelbar zugute. Als Zukunft unseres Landes sollten sie den Verantwortlichen diese Investition wert sein.“ (Nauwerck 2005: 174).

Interessant ist auch, dass Nauwerck noch bei der Frage, ob denn nur das Immersionsmodell zu empfehlen sei, nach ihrer Untersuchung der Ansicht ist, dass viele Wege nach Rom führten und kein Ansatz, aus sich heraus, den Erfolg gepachtet habe. Eine wesentliche Voraussetzung für das Fremdsprachenlernen sei das „Sprachbad“ durch „Muttersprachler“, aber wenn Einrichtungen keine Möglichkeit hätten, diese zu beschäftigen, sieht Nauwerck keine Alternative durch den grundsätzlichen Verzicht des Fremdsprachenlernens, sondern sie sieht dann in dem richtig durchgeführten Angebotsmodell eine passende Alternative (vgl. Nauwerck 2005: 181).

Abschließend weist Nauwerck aber darauf hin, dass man die frühe Fremdsprachenförderung auch kritisch betrachten müsse und die momentanen, gerade auch kommerziell, neben den Bildungsinstitutionen angebotenen Förderungsprogramme, die sie an die Zeiten des Sputnik-Schocks erinnerten, auf ihre Sinnhaftigkeit und Nützlichkeit überprüfen sollte. Sie fordert, dass keine Programme im Eilverfahren, wie im Moment zum Beispiel an dem in NRW eingeführten Sprachtest für Vierjährige zu sehen ist, erstellt werden sollten und dass Programme zur Sprachförderung wissenschaftlich fundiert sein sollten (vgl. Nauwerck 2005: 182).

9.2 Das FörMig-Modellprogramm

Nach Gogolin ist Chancengleichheit im Bildungssystem eine Illusion. Aber zugleich sei die Reproduktion von in höchsten Maße ungleichen Bildungschancen, wie sie im deutschen Bildungssystem zu finden sei, kein unabwendbares Schicksal. Wie Esser sieht Gogolin in den Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund eine Bündelung der Merkmale, die Bildungsmisserfolge in Deutschland vorhersagbar machten (vgl. Gogolin 2007: 18).

„Von besonderer Bedeutung für die Bildung sind die Erwartungen, die aufgrund der spezifischen Migrationskonstellation im Hinblick auf die sprachliche Lage bestehen. Erstens muss aufgrund der Diversifizierung der zugewanderten Bevölkerung auch mit einer zunehmenden Zahl der nach Deutschland mitgebrachten Sprachen gerechnet werden. Es ist nicht unwahrscheinlich, dass wir in deutschen Großstädten bei genauen Zählungen zu ähnlichen Zahlen kämen, wie sie zum Beispiel in London ermittelt wurden: Dort werden ca. 350 Sprachen von Schülerinnen und Schülern gesprochen. Zweitens ist die Loyalität der Zugewanderten zu ihren mitgebrachten Sprachen hoch, denn im transnationalen sozialen Raum sind sie die priviliegierten Verständigungsmittel. Die bedeutendste bildungsrelevante Konsequenz daraus ist, dass wir dauerhaft mit Formen von Zwei- oder Mehrsprachigkeit als Bildungsvoraussetzung rechnen können.“ (Gogolin 2007: 21)

In dem Modellprogramm „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig“ sollen neue Wege der sprachlichen Bildung und Förderung entwickelt werden.

Interessant an diesem Konzept ist, dass Sprachförderung in allen Formen der Bildungsstufen, vom Elementarbereich bis zur Berufsausbildung, berücksichtigt wird. Außerdem ist wichtig, dass in dem Projekt durch den Kontakt mit Partnern, wie den Eltern oder Migrantengemeinschaften, die Vielsprachigkeit der Kinder zur Quelle der Begegnung mit Sprachen und der Förderung von Zwei- oder Mehrsprachigkeit, bei allen Kindern oder Jugendlichen, werden soll (vgl.Gogolin 2007: 23).

Abbildung 18: Modellprogramm FörMig

(Gogolin 2007: 23)

Von dem „FörMig-Modell“, das sich mit seinem Titel zunächst erst einmal an die Migranten richtet, kann man lernen, dass die Vielsprachigkeit der Migrantenkinder dazu genutzt werden könnte, dass alle Kinder mehrsprachig aufwachsen könnten. Dann sollten aber in dem Projekt alle Kinder, die in Deutschland leben, berücksichtigt werden und das Modell auf alle Kinder ausgeweitet werden, damit alle Kinder die Vorteile der Mehrsprachigkeit nutzen könnten. Deswegen wären Modellprojekte wünschenswert, die für alle Kinder, vom Elementarbereich bis zur Berufsbildung, eine mehrsprachige Förderung beinhalten würden. Dabei sollten die Begegnungssprachen der Kinder berücksichtigt werden und nicht nur Deutsch, Englisch und die jeweilige Herkunftssprache.

9.3 Sprachförderung mehrsprachiger Kinder im Kindergarten

Renate Thiersch hat, auch durch die politische Aufladung des Themas „Sprachförderung“ angeregt, ein Konzept der Sprachförderung entworfen. Sie stellt voran, dass sie kein Programm für spezielle Förderungsstunden entwerfen wolle, sondern die pädagogische Praxis in ihrer ganzen Breite berücksichtige. Bei ihrem Programm steht allerdings der Erwerb des Deutschen im Vordergrund. Thiersch stellt, nachdem sie die Situation mehrsprachiger Kinder ausführlich beleuchtet hat, verschiedene Punkte vor, die sie für wichtig hält:

„I. Gute Arbeit im Kindergarten als Basis:

- **Emotionale Beziehungen** zu jedem einzelnen Kind aufbauen
  Auf jedes einzelne Kind achten, sich ihm emotional zuwenden, seine Bedürfnisse und Interessen wahrnehmen
- **Ansprechen aller Sinne**, vielfältige Tätigkeiten, **Bewegung**
  Beispiel: Kochen, Backen, Bauen, Kneten usw.; jeden Tag nach draußen gehen
- Die **Themen der Kinder** aufgreifen
  z. B. Jungenthemen, auch bedeutsame Erfahrungen
- **Partizipation** der Kinder in klaren Strukturen realisieren
  Kinderrunden, Mitsprache und Mitgestaltung
- **Experimentier- und Technik-Bereiche**
  […].“ (Thiersch 2007: 20)

Thiersch hält generell eine positive, emotionale Beziehung für eine Sprachförderung, wenn sie wirklich intensiv sein soll, für wichtig. Sie kritisiert diese Programme, bei denen Personen von außen, nur stundenweise, die Sprachförderung durchführen, denn sie hält es für schwierig, so eine emotionale Bindung herzustellen. Deswegen präferiert sie Programme, bei denen die Erzieher, die fest in den Gruppen arbeiten, für die Sprachför-

derung geschult werden und diese dann durchführen. Außerdem sieht sie einen Vorteil bei diesen Programmen, die sich nicht nur an die älteren Kinder, sondern auch schon an die Dreijährigen wenden, wie z. B. das Fördermodell Tracys (vgl. Thiersch 2007: 21).

In ihrem Ansatz ist die sprachliche Bildung durch die Erzieher im Alltag, wie z. B. im Freispiel, beim Essen etc., wichtig. Sie fordert von den Erziehern, dass sie ihren Sprachgebrauch reflektieren und mit den Kinder eine Kommunikation mit korrektiven Feedback pflegen sollten:

„II. Sprachliche Bildung durch die Erzieherin im Alltag:

- Die **eigene Sprache bewusst** einsetzen und sich als **Sprachvorbild** verstehen
  Wertschätzender sprachlicher Umgang, Reduktion der Befehle
  Genaues, aber nicht seelenloses Sprechen in ganzen Sätzen beim alltäglichen Umgang
  Dialekt kontrollieren, auch Hochsprache einsetzen
- **Entwickelnde Gesprächsführung mit Kindern**
  Gespräche mit Kindern so führen, dass sie Gelegenheit haben, ihre Erfahrungen und Gefühle auszudrücken
- **Kommunikation mit erweiterter Sprachwiederholung (korrektives Feedback)**
  Kind: *Ich das spielt.*
  Erzieherin: *Ja, du hast das Memory gespielt.“* (Thiersch 2007: 21).

Thiersch sieht auch die Kommunikation unter den Kindern als wichtig an. Allerdings glaubt sie, dass zu viele Migrantenkinder den Deutscherwerb untereinander erschweren könnten. Diese Situation könne nur durch mehr Erzieher aufgefangen werden.

„III. Sprachliche Bildung in der Peer-Kommunikation: Gesprächsanlässe schaffen

- Gestaltung eines **Rollenspielbereichs** und **Förderung von Rollenspielen**
  Beispiel: Verkleidungsmöglichkeiten, auch mit Sachen aus dem Berufsleben, aus den Kulturen der Kinder
- Pflege einer **Kinderdikussionskultur,** etwa in Kinderrunden
- Funktionierende **Telefone, Kasettenrecorder**
- **Schreibmaschinen, Computer.“** (Thiersch 2007: 22)

Außerdem soll nach Thiersch die Sprachförderung in den Angeboten des Kindergartens vorkommen:

„IV. Sprachförderung in den Angeboten des Kindergartens

- **Sprachspiele** in Klein- und Großgruppe
  Beispiel: Fingerspiele zur Sprachanreicherung und zur Koordination von Sprache und Bewegung
  Singen, gemeinsames Sprechen, Silben klatschen
  Reime, Verse, Gedichte
- **Vorlesen; dialogisches Lesen**
  Beispiel: Vorlesen eines thematischen interessanten Buches mit einer kleinen Gruppe und mit den Kindern darüber sprechen
- **Vorlesen von Texten**
  Märchen, Geschichten und Bücher (in Hochsprache!)

- **Leseecke**
  Ein Angebot zur selbständigen Beschäftigung mit Büchern
- **Geschichten-Diktat**
  Beispiel: die Erzieherin notiert eine Geschichte oder eine Beobachtung, die das Kind erzählt. Sie erarbeitet dabei mit dem Kind einen ‚Text‘
- **Verwendung von Symbolen, Zeichen und Buchstaben** im Alltag des Kindergartens
  Beispiel: Treppenstufen mit Ziffern bekleben, Namensschilder und Symbole zur Kennzeichnung verwenden.“ (Thiersch 2007: 23)

Thiersch glaubt nicht ohne Sprachstandserhebung auszukommen:

„V. Sprachstandserhebung:

- **Allgemeine Beobachtungen** der Kinder im Bezug auf verschiedene Dimensionen ihres Verhaltens
- **Standardisierte Sprachstandserhebungen**, z. B. SISMIK (Ulich/Mayr 2003), erlauben vergleichende Aussage über die Fähigkeiten eines Migrantenkindes in der deutschen Sprachen und sein Interesse an ihr
- Ergänzend werden bei Bedarf **muttersprachliche Sprachstandserhebungen** durchgeführt
- Sprachstandserhebungen werden auf **differenzierte Förderungsmöglichkeiten** hin ausgewertet.“ (Thiersch 2007: 24)

Die Familiensprachen erhalten bei Thiersch schon einen gewissen Stellenwert:

„VI: Akzeptanz und Repräsentation der Familiensprachen

- **Akzeptanz und Repräsentation der Familiensprachen**
  Beispiel: Vielsprachiger Willkommensgruß im Kindergarten, Lieder, Reime und Zählen in den verschiedenen Sprachen der Kinder
- **Sprechen in den Familiensprachen**, sowohl der Erzieherinnen mit den Kindern als auch der Kinder untereinander- aber natürlich ist Deutsch Kommunikationssprache
  Beispiel: Erzieher sprechen mit kleinen Kindern, die noch kaum Deutsch können, in ihrer Familiensprache, um ihnen etwas zu erklären oder sie zu trösten, wenn sie unglücklich sind
  Es wird akzeptiert, dass Kinder der gleichen Familiensprache untereinander in bestimmten Situationen ihre Familiensprache sprechen.“ (Thiersch 2007: 24)

Außerdem berücksichtigt Thiersch die Eltern in ihrem Konzept:

„VII. Zusammenarbeit mit den Eltern

- Mit den Eltern über **die sprachliche Praxis in der Familie** und ihre Vorstellung von Sprachförderung sprechen, sie anregen zur Benutzung ihrer ‚starken‘ Sprach(n) als Familiensprache(n)
- Eltern **Vorschläge zur Sprachpflege zuhause** machen
  Beispiel: Vorlesen oder Geschichten erzählen; Eltern können (mehrsprachige) Bücher im Kindergarten und in der Schulbücherei ausleihen
- Eltern kommen zum **Vorlesen in ihrer Familiensprache** oder zu anderen Aktivitäten mit den Kindern in den Kindergarten
- Mit **den Eltern über den Stellenwert von Fernsehen** sprechen.“ (Thiersch 2007: 25)

Nach Thiersch sollen der Kindergarten und die Grundschule für eine erfolgreiche Förderung der Sprachentwicklung zusammenarbeiten:

„**VIII: Kooperation mit der Grundschule**

- Die **Einschulungskooperation** gut gestalten
- Mit den **Lehrerinnen** an einem **gemeinsamen, institutionenübergreifenden Sprachentwicklungskonzept arbeiten**
  Sich über Vorstellungen von sprachlichen Kompetenzen und Sprachförderungsmöglichkeiten austauschen und gemeinsame Vorstellungen über die Förderung von Kindern in beiden Einrichtungen entwickeln
- Formen der **gegenseitigen Hospitation und Auswertung**
- **Gemeinsam Fortbildungen** entwickeln." (Thiersch 2007: 26)

Insgesamt stellt Thiersch in ihrem Ansatz verschiedene, wichtige Punkte heraus. Allerdings bezieht sie die so genannten „deutschen" Kinder nicht mit ein. Es geht nur um die mehrsprachigen Migrantenkinder, die Deutsch lernen sollen. Die Perspektive bleibt auch hier, trotz des Bezugs auf den aktuellen Forschungsstand, darauf beschränkt, dass die „Migrantenkinder" ihre Familiensprachen behalten dürfen. Diese werden aber nicht als sprachliches Kapital für alle Kinder verstanden. Außerdem ist Thiersch der Meinung, dass Kinder nur mit Hilfe von Sprachstandserhebungen richtig gefördert werden könnten. Immerhin bezieht sie Sprachstandserhebungen in der „Muttersprache" mit ein. Dennoch fehlt ihr das Vertrauen, dass die Kinder, wie man z. B. aus den Immersionsprogrammen und der Hirnforschung weiß, wenn sie richtig unterstützt werden, mehrere Sprachen lernen können. Diese Fähigkeit muss auch nicht immer wieder über Testungen nachgeprüft werden, „denn keine Sau wird dadurch fetter, dass man sie öfter auf die Waage stellt" (Blz; GEW 2001). Wichtig ist, aus meiner Sicht, nicht testen, sondern fördern, dann erübrigen sich auch die permanenten Lernstandserhebungen, die auch immer von einem „perfekten, hochsprachlichen Gebrauch" der Sprachen ausgehen. Außerdem befürchtet Thiersch, dass, wenn zu viele Migrantenkinder in einer Gruppe sind, diese dann kein Deutsch lernten und die Kindersprache nicht elaboriert genug sei. Dem widersprechen Ergebnisse der Immersionsprogramme. Wichtig dabei ist, dass, wenn zwei oder sogar drei Sprachen in einer Gruppe verwendet werden, diese dann konsequent von Erstsprachlern vertreten sein müssen. Natürlich sollten Kinder als Ziel einen elaborierten Code, neben ihren Dialekten etc., wenn sie in die Schule kommen, verstehen und verwenden können. Das müssen sie, aus meiner Sicht, aber mit drei Jahren noch nicht leisten, sondern sie müssen altersgemäß sprechen können.

Thiersch schließt ihre Ausführungen mit dem Hinweis auf die Förderpolitik der EU mit der Tendenz zur Mehrsprachigkeit:

„Die Sprachrichtlinie der EU fordert, dass jedes Kind seine Muttersprache und zwei weitere Sprachen lernen soll. Die Richtlinie legt zwar ihr Hauptgewicht auf den Erwerb von Fremdsprachen, aber sie akzentuiert auch das Recht der Migranten auf ihre Muttersprache.“ (Thiersch 2007: 28)

Alle Kinder, die Vorschuleinrichtungen besuchen, haben diese Rechte. Als Konsequenz müssen aus meiner Sicht für alle Kinder, die in heterogenen Gruppen vorkommen, Sprachförderungsprogramme entworfen werden. Da sind für mich nicht auf der einen Seite die Kinder mit Migrationshintergrund, und auf der anderen Seite die so genannten „deutschen“ Kinder, sondern in den Gruppen sind einzelne, individuelle Persönlichkeiten, die alle ein Recht auf mehrsprachige Förderung haben.

10 Situationsansatz und Sprache

Nach Jampert ist Sprache keine Situation; sie beeinflusse vielmehr viele Situationen und ihren Verlauf. Durch die Sprache könne das Kind bewusst und emanzipatorisch mit seiner Umgebung umgehen, denn Sprache sei das Medium, das die Vermittlung der Ziele des Situationsansatzes wie Autonomie, Solidarität und Sachkompetenz ermöglicht (vgl. Jampert 2002: 115).

> „Als der Situationsansatz Konturen gewann, wurde die pädagogische Arbeit unter das Ziel gestellt, Kinder verschiedener Herkunft und mit unterschiedlicher Lerngeschichte zu befähigen, in Situationen ihres gegenwärtigen und künftigen Lebens möglich autonom, solidarisch und kompetent zu handeln. Autonomie bedeutet Selbstbestimmung, Unabhängigkeit, Eigeninitiative, Selbständigkeit. Erziehung zur Autonomie will Kinder wie Erwachsene darin fördern, ihren Anspruch auf Selbstbestimmung, der zugleich ein Anspruch aller Menschen ist, zu vertreten. Also Eigensinn? Durchaus. Aber nicht ohne Gemeinsinn. Denn das Ziel einer Erziehung zur Solidarität verweist darauf, daß wir nicht allein auf der Welt sind, sondern gemeinsam mit anderen leben, daß wir Schwächere schützen, Andersartige nicht diskriminieren, Mitmenschen mit Häme überziehen oder dem Spott aussetzen, dass wir nicht nach unten treten, nicht übel nachreden, auf Fairplay achten [...] Kompetenz bedeutet Bildung, Wissen, Befähigung. Man braucht Kompetenzen, um in komplexen Realsituationen sachangemessen handeln zu können. [...] Als jene Ziele Ende der sechziger, Anfang der siebziger Jahre formuliert wurden, war die Zeit durch eine stürmische Auseinandersetzung der jüngeren Generation mit jenen Teilen der älteren Generation geprägt, die – unter Berufung auf Sekundärtugenden – den Nationalsozialismus mitgetragen hatten.“ (Zimmer 2005: 14 f.)

Jampert sieht eine klare Korrespondenz zwischen dem Ansatz, Sprache als Basiskompetenz für die Gestaltung von Lebenssituationen oder Schlüsselsituationen als wesentlich zu sehen, und dem Situationsansatz, der bedeutet, dass Lernen und Experimentieren in Situationen passieren sollte, die für Kinder von Bedeutung sind. Jampert sieht Sprachförderung so, dass die „Schlüsselsituation Sprache“ als Anregung dient, Sprache in ihren spezifischen Erscheinungen bei den Kindern zu sehen. Die Kinder können so animiert werden, ihre sprachliche Kompetenz einzusetzen und weiterzuentwickeln. Sprache spiele bei allen „Schlüsselsituationen“ eine Rolle, könne aber auch in den Mittelpunkt von Lernprozessen gerückt werden (vgl. Jampert 2002: 116).

> „Zusammenfassend kann festgehalten werden, daß sowohl der Situationsansatz als auch die offene Kindergartenarbeit einen Rahmen bilden, in den sich sprachpädagogisches Handeln in den Kindergartenalltag einbeziehen läßt. Voraussetzung ist, daß die Erzieherinnen über Kenntnisse von Spracherwerbsprozessen verfügen, die es ermöglichen, bei der Beobachtung, Reflexion und Planung des Kindergartenalltags sprachpädagogische Aspekte einfließen zu lassen.“ (Kolonko 1996: 37 zit. nach Jampert 2002: 116)

Zimmer beschreibt in einer Rückblende, wie der Situationsansatz entstanden ist. Das Ende der sechziger Jahre war davon geprägt, dass Bildungsforscher die Möglichkeiten

der frühkindlichen Förderung hervorgehoben haben. Grundidee davon war, dass die Anlagen von Kindern eben nicht schichtspezifisch verteilt sind und die Arbeiterkinder eben nicht „die letzten begabungsmäßigen Fettaugen“ („ungestrafte Aussage von Karl Valentin Müller in den fünfziger Jahren“, zit. nach Zimmer 2005: 81 ff.) sind. Der Aufbruch, der von den Aussagen der Bildungsforscher ausgelöst wurde, führte Eltern in Versuchung statt „Gute-Nacht-Geschichten“ vorzulesen, den Kindern stattdessen Leselernkarten zu zeigen. Diese ganze Bewegung führte zu Verwirrungen, zu der auch der Bildungsrat beitrug, weil er auf der einen Seite den vorschulischen Bereich als erste Stufe des Bildungswesen anerkennen wollte. Auf der anderen Seite sollten die Fünfjährigen aber schon der Schule zugeordnet werden. Insgesamt sollte der Kindergarten aber nicht mehr nur Aufbewahrungsstätte, sondern ein Bildungsort sein. Nach Zimmer zeigte das Konkurrenzverhältnis Ost/West Wirkung.

In den siebziger Jahren wurde der vorschulische Bereich quantiativ erweitert. Im Gegensatz zu 1970, als es nur für ein Drittel der Drei- bis Fünfjährigen Plätze gab, gab es keine zehn Jahre später für zwei Drittel der Kinder Plätze. Zimmer resümiert, dass egal, wie die Ausgestaltung der vorschulischen Erziehung, die von Bundesland zu Bundesland verschieden gewesen sei, ausgesehen habe, in dieser Zeit gute pädagogische Arbeit geleistet worden sei. Obwohl neun Bundesländer in der Zeit von 1975 bis 1979 in einem Erprobungsprogramm im Zentrum dieser das Konzept situationsbezogener Arbeit erprobten, verpuffte für Zimmer die Priorität für die Erziehung im Vorschulbereich und das Instrument Modellversuch wurde zu einer zu kurzfristigen Übertragungsstrategie. In den achtziger Jahren gab es nach den Angaben Zimmers noch einige Einrichtungen, die versuchten, im Sinne der Reform weiterzuarbeiten, aber die Arbeit dieser wurde nicht übertragen und die Erfahrungen zu wenig weitergegeben (vgl. Zimmer 2005: 81 ff.).

Ideengeschichtlich hat der Situationsansatz einen Bezug zu der europäisch-nordamerikanischen Reformpädagogik, zur lateinamerikanischen Educación Popular und zur neueren Bildungsforschung. Als Person kann Paulo Freire als Pate gesehen werden, dessen Buch „Pädagogik der Unterdrückten“ in dreißig Sprachen erschienen ist.

„Lernen, sagt Paulo Freire, orientiert sich an den Schlüsselsituationen Entrechteter, zielt auf sozio-politische Bewusstwerdung. Ein Lehrer ist auch Schüler und ein Schüler auch ein Lehrer. Der Dialog ersetzt die Dressur. Lernen ist Ausstieg aus dem Mythos von der Unabänderlichkeit der Situation und handelnder, befreiender Einstieg in die Geschichte. Reflexion und Aktion sind untrennbar miteinander verbunden. Lernen kann dazu beitragen, geschlossene Gesellschaften in offenere zu verwandeln, die Beteiligung und Gleichwertigkeit an die Stelle des Privilegs und der Oligarchie, der Herrschaft kleinerer Gruppen, zu setzten. Pädagogen können keine Alleingänger sein, sie brauchen, sagte der alte Paulo Freire, mächtige Bündnispartner, soziale Bewegungen – in Brasilien waren und sind das

die Bewegung der Landlosen, die Frauenbewegung, das ‚Movimento Negro' oder die Metallarbeiter São Paulos. Paulo Freires Pädagogik der Unterdrückten ist eigentlich, so hat er ein neueres Buch genannt, eine Pädagogik der Hoffnung, nicht nur für Menschen an den Peripherien dieser Welt." (Zimmer 2005: 84)

Der jüdische, ehemalige Direktor des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung in Berlin, Shaul B. Robinson ist ein weiterer, wichtiger Pate des Ansatzes. Er und seine Forschergruppe entwarfen das Strukturmodell der Curriculumrevision, das seinen Ausgang, statt von Fächern, von Verwendungssituationen nimmt. In diesem Konzept sollten allerdings die Experten als Vertreter verschiedener Wissenschaftsdiziplinen die Situationen analysieren. Im Gegensatz dazu, entwickelte das Deutsche Jugendinstitut mit seiner Arbeitsgruppe „Vorschulerziehung" den Situationsansatz mehr mit dem Augenmerk auf die Erzieher, die Eltern und die Kinder, die selber als Experten für die alltäglichen Situationen gesehen werden. Das schließt die Hinzunahme von Experten aber nicht aus.

Einen dritten ideengeschichtlichen Einfluss hatte die Community Education. Henry Morris, Gründer einer der ersten Community Schools in England, oder John Dewey, der für die amerikanische progressive education steht, sind Vertreter dieser Richtung (vgl. Zimmer 2005: 85).

Was ist denn nun aber eine situationsorientierte Sprachförderung? Lipski beschreibt dies so:

„‚Sprachförderung im sozialen Kontext' muß zuallererst unter dem Gesichtspunkt der Relevanz begriffen werden. Diese Formel ist als Aufforderung zu verstehen, sprachliches Handeln in unseren Erziehungseinrichtungen für die Beteiligten bedeutungsvoll werden zu lassen. Ich bin der Ansicht, daß diese Forderung am ehesten innerhalb des Situationsansatzes eingelöst wird. ... Lernen stellt sich als Entwicklung von Handlungsfähigkeit der Beteiligten im Prozeß der Auseinandersetzung mit diesen Situationen dar. Die Entwicklung sprachlicher Handlungsfähigkeit ist somit als Bestandteil dieser Entwicklung zu sehen." (Lipski 1975: 108 ff. zit. nach Jampert 2002: 121)

Hinsichtlich mehrsprachiger Gruppen sieht Zimmer, nach den Grundsätzen des Situationsansatzes, die Sprachen der „Einwanderer" als gleichberechtigt an. Danach erübrigt sich für ihn auch die Diskussion der Sprachwissenschaftler, ob man lieber erst eine und dann eine andere Sprache sprechen sollte, da Kinder von „Einwanderern" sowieso zweisprachig aufwüchsen. Daraus ergibt sich für Zimmer das Ziel, die Kinder so zu fördern, dass sie ihre Herkunftssprache, die Sprache des Aufnahmelandes sprechen und schreiben können und dazu am besten noch eine „Weltsprache" in dieser Form beherrschen (vgl. Zimmer 2005: 56).

Kritisch muss man anmerken, dass der Situationsansatz heute in vielen Einrichtungen falsch verstanden wird, indem er nur auf die Situation selbst reduziert wird, d. h. die

Kinder sind ohne Anleitung situativ allein, ohne dass auf die Situation eine sprachliche Reaktion von Seiten der Betreuer erfolgt. Zimmer selbst kritisiert:

„Man muß allerdings aufpassen, hier das Pendel nicht soweit zurückschwingen zu lassen, daß man bei einem Bildungsbegriff landet, der Bildungsprozesse, wie sie der Situationsansatz unter Berufung auf das Robinson‘sche Strukturkonzept als kindgemäße Herausforderung meint, ausblendet und – idealtypisch – nur mehr den irgendwie sich vollziehenden Selbstbildungsprozeß des Kindes bestehen läßt, der sich zur Freude zivilisationskritischer Pädagogen fast nur noch im Spiel, in der Phantasietätigkeit und dem künstlerischen Entwurf ausdrückt.“ (Zimmer 1999: 10 zit. nach Jampert 2002: 125)

11 Zusammenfassung der Ergebnisse der Analyse

11.1 Ziel der Analyse

Ziel der Analyse ist, festzustellen, durch welche Maßnahmen und Lernarrangements sowohl Chancen für Kinder angeglichen werden können als auch eine Förderung von Mehrsprachigkeit erreicht werden kann. Die Analyse ergibt, dass die unterschiedlichen Ausgangssituationen der Kinder ausreichend berücksichtigt werden müssen, d. h. es ist sinnvoll ist, die in Gruppen vorhandene Mehrsprachigkeit aufzugreifen und die Begegnungssprachen auch für Einsprachige nutzbar zu machen.

11.2 Zusammenfassung der Ergebnisse der Analyse

Demokratische Gesellschaften beanspruchen Chancengleichheit zu gewähren und nur durch Leistung zu selektieren. Bourdieu und Passeron kommen bei ihren Untersuchungen zu dem Ergebnis, dass der Bildungserfolg eines Menschen bis zur Universität von der Art seines Sprachgebrauchs abhängig ist. Sie decken auf, dass im Bildungssystem die Sprache verwendet wird, die dem Sprachgebrauch der „Herrschenden" näher steht als dem Sprachgebrauch der „Beherrschten". So behält die herrschende Klasse das Monopol über die Institutionen des Bildungssystems. Deswegen sprechen Bourdieu und Passeron von der „Illusion der Chancengleichheit". Ein Kind, das die im Bildungssystem aufgegriffene, „legitime" Sprache in seiner Familie nicht erwirbt, kann sich noch so sehr bemühen, es wird nicht die sprachlich richtigen Antworten geben können. Das Bildungssystem verlangt von den Kindern, dass sie das bereits besitzen sollten, was das Bildungssystem nicht vermittelt. Bourdieu fordert, dass die Sprache der Bildungsinstitutionen durch die im Bildungssystem tätigen Personen als Technik an alle vermittelt werden sollten, damit sich die Chancen der Kinder angleichen können.

Fasst man die Erkenntnisse Bourdieus zusammen, so wird deutlich, dass der Sprachgebrauch bereits im Vorschulbereich gefördert werden müsste, damit Kinder dann mit möglichst gleichen Startvoraussetzungen in das zukunftsbestimmende Bildungssystem eintreten könnten. Allerdings hilft keine Vorverlagerung schulischer Strukturen, die die

Auslese nur noch früher geschehen lässt, sondern im Vorschulbereich sollte die Möglichkeit der wirklichen Förderung zur Chancengleichheit genutzt werden (vergleiche Kapitel zwei).

Nach der Analyse verschiedener Spracherwerbstheorien, der Positionen des Nativismus, in Abgrenzung zum Behaviorismus, des Kognitivismus und des Interaktionismus kann man zusammenfassend sagen, dass nach heutigem Erkenntnisstand der Spracherwerb in der selbst organisierten Auseinandersetzung des Kindes mit der Umwelt geschieht. Dafür verfügt das Kind über nativistische Voraussetzungen für den Erwerb einer Sprache, die Noam Chomsky unter der Überschrift Universalgrammatik bzw. „Language Acquisition Device“ (LAD) beschrieben hat. Ebenso bedarf es einer sozialen, interaktiven Umwelt und schließlich der individuellen, mentalen, kognitiven Verarbeitungs-/Konstruktionsaktivität des Kindes. Kinder sind demnach aktive Sprachlerner, die auf angeborene Grundlagen zurückgreifen können. Nach den vorgestellten Untersuchungen braucht das Kind in seiner Umwelt zum erfolgreichen Erwerb der Sprache sowohl Erwachsene als auch Kinder. Die Erwachsenen dienen als Identifikationsobjekt. Die sprachlichen Äußerungen von Kindern gegenüber Erwachsenen haben einen anderen Charakter als der sprachliche Kontakt unter Kindern, da Kinder mit Gleichrangigen den Sprachgebrauch spielerisch einüben. Kinder benötigen für eine erfolgreiche Entwicklung beide Formen des sprachlichen Kontakts. Die Förderung des Kindes durch die Bezugspersonen unterstützt die Funktion des Systems der Sprachlernfähigkeiten. Die Art der Unterstützung durch die Bezugspersonen beeinflusst die Sprachentwicklung von Geburt an. Didaktische Verhaltensanpassungen der Bezugspersonen sind von den ersten Stadien der vorsprachlichen Kommunikation an zu finden. Diese „intuitive kommunikative Didaktik“ oder „intuitive elterliche Früherziehung“ steht in der vorsprachlichen Entwicklungsphase in komplementärem Bezug zu den Fähigkeiten und Grenzen des Kindes. Die Folgen der unterschiedlichen Unterstützung des Spracherwerbs lassen sich schon bei Kindern im Alter von fünfzehn Monaten beobachten. Es gibt einen Zusammenhang zwischen dem Verhalten der Bezugspersonen gegenüber den Kindern und der „Schichtzugehörigkeit“ der Bezugspersonen (vergleiche Kapitel drei).

Es gibt verschiedene Sprechweisen oder „Codes“, die die Form der sozialen Beziehungen symbolisieren. Die Familie ist die Sozialisationsagentur, die eine entscheidende Rolle beim Spracherwerb spielt. Die Struktur der Familie lässt sich verschiedenen Klassen zuordnen, und es besteht ein enger Zusammenhang zwischen der Klassenzugehörig-

keit und der Sozialisation. Dieser Einfluss der Klassenstruktur lässt sich auf die Tiefenstruktur der Kommunikation übertragen. Wichtig dabei ist, dass dieser Einfluss nicht endgültig und unwiderruflich ist. Bernstein kritisiert, dass nur einem winzigen Prozentsatz der Bevölkerung der Zugang zu den Grundlagen intellektueller Differenzierung und geistigem Wandel erlaubt werde. Bernstein definiert zwei verschiedene „codes“. Die Sprechcodes bezeichnete er zunächst als „public language“ und „formal language“. 1961 änderte er die Bezeichnung in „restricted“ (restringierten) Code und „elaborated“ (elaborierten) Code. Die elaborierten Codes verweisen ihre Benutzer auf universale Bedeutungen, während restringierte Codes ihre Benutzer zu partikularen Bedeutungen führen. Die sprachliche Realisierung der beiden Systeme ist unterschiedlich, wie auch die sozialen Beziehungen, die sie verwirklichen. Der elaborierte Code ist unabhängig von der Sozialstruktur und weist einen autonomen Charakter auf. Der restringierte Code ist im Gegensatz dazu mehr an die lokale Sozialstruktur gebunden. Die Einschränkung des Zugangs zu elaborierten Codes ist eine Auswirkung des Klassensystems. Wichtig hierbei ist, dass die Angehörigen der Mittelklasse beide Codeformen verwenden können, während die Mitglieder der Arbeiterklasse den Gebrauch des elaborierten Codes nicht als selbstverständlich gewohnt sind. Bernstein bezieht Stellung gegenüber der „kompensatorischen Erziehung“. Er kritisiert, dass die „kompensatorische“ Erziehung dazu führe, dass die Aufmerksamkeit von der Schule weg auf die Kinder gerichtet werde. Diese Form der Erziehung geht davon aus, dass den Kinder und ihren Familien etwas fehlt, das durch Erziehung „kompensiert“ werden muss. Bernstein sieht bei den Kindern der Arbeiterklasse kein Defizit, sondern die Lehrer müssten vielmehr auf die „Kultur“ des Kindes eingehen und es entsprechend fördern. Nach den Untersuchungen Oevermanns lassen sich die Ergebnisse Bernsteins auch auf Deutschland übertragen. Nach der Untersuchung Schlees zeigten die Kinder bereits im Vorschulalter deutliche „schichtspezifische“ Sprachdifferenzen und die Förderung der Kinder sollte nach der Analyse der Untersuchungen im Vorschulalter beginnen (vergleiche Kapitel vier).

Die Kinder in den Bildungseinrichtungen in Deutschland unterscheiden sich nicht nur durch den unterschiedlichen Gebrauch verschiedener Sprachcodes, sondern auch durch den Gebrauch verschiedener Familiensprachen. Mehrsprachigkeit ist auf der Welt die Regel, Einsprachigkeit stellt eine Ausnahme dar. Der Hauptgrund dafür, dass Menschen verschiedener Sprachen in Kontakt treten, ist für die Sprachkontaktforschung Migration. Die Idee, dass Menschen generell sesshaft sind, ist empirisch nicht richtig. Vielmehr

bleiben die wenigsten Menschen an dem Ort, an dem sie geboren worden sind. Migration ist somit der Normalfall und Sesshaftigkeit ist als Ausnahme zu sehen. Deutschland war und ist ein Einwanderungs- und Auswanderungsland. Hansen belegt, dass die sprachliche Heterogenität der Bevölkerung Deutschlands kein neues Phänomen ist. Es ist nach Hansen eine Fiktion, dass in Nationalstaaten genau eine Nation mit einer Sprache lebt. Trotz aller nationalstaatlichen Bestrebungen ist ethnische Homogenität, wird sie am Merkmal Sprache gemessen, im 21. Jahrhundert weder in der Bundesrepublik Deutschland noch in den meisten anderen europäischen Staaten vorzufinden (vergleiche Kapitel fünf).

Im internationalen Raum gibt es verschiedene Konzepte, um auf ethnische Vielfalt und die damit verbundene, sprachliche Vielfalt zu reagieren. Aus der Analyse der genannten Modelle ergibt sich, dass die Immersionsmodell als geeignetes Modell für den Erwerb von Mehrsprachigkeit im Vorschulalter gesehen werden kann. Wichtig ist das Ergebnis, dass von den verschiedenen Arten der „immersion" das im Vorschulalter einsetzende Programm das Erfolgreichste ist. Der frühe Zweitspracherwerb nach den kanadischen „immersion-Programmen" führt bei den Kindern zu höheren Intelligenzwerten. Diese Kinder besitzen eine überdurchschnittliche gedankliche Flexibilität und einen großen Einfallsreichtum. Eine wesentliche Voraussetzung für das Fremdsprachenlernen ist das „Sprachbad" durch „Erst-Muttersprachler", aber wenn Vorschuleinrichtungen keine Möglichkeit haben nach der Immersionsmethode zu arbeiten, ist der grundsätzliche Verzicht des Fremdsprachenlernens keine Alternative. Eine passende Alternative könnte das richtig durchgeführte Angebotsmodell sein (vergleiche Kapitel sechs und neun).

Die in Deutschland lebenden, autochthonen Gruppen, die Sorben und Dänen, können als Vorbild für gelebte Zweisprachigkeit dienen. Die Sorben führen eine erfolgreiche, zweisprachige Förderung von Vorschulkindern in Deutschland im „WITAJ-Projekt" durch. Das Projekt WITAJ ist ein Angebot für alle Vorschulkinder im sorbischen Siedlungsgebiet Sachsens und Brandenburgs. Das WITAJ-Projekt arbeitet nach der Immersionsmethode, so dass Sorbisch als weitere Erstsprache neben der Familiensprache des Kindes erworben werden kann.

Eine weitere Gruppe, die als Vorbild für eine zweisprachige Förderung ab dem Vorschulalter dienen kann, ist die Gruppe der Dänen. Die „dänischen Kinder" eignen sich Dänisch als Zweitsprache in Kindergärten und Schulen an. Die Kinder werden in den Kindergärten in einer Sprache betreut, die sie zu Hause oft nicht sprechen. Das ist mit

dem kanadischen Immersionsprogramm vergleichbar. Diese Kinder weisen keine kognitiven Defizite auf. Deswegen sollten bilinguale Kindergärten für alle Kinder eröffnet werden, egal welche Sprachkombinationen geboten werden. Ausschlaggebend ist bei den Dänen nicht das Prinzip der Abstammung, sondern das Prinzip des Bekenntnisses, d. h. Eltern können sich für die zweisprachige Erziehung ihrer Kinder ab dem Kindergartenalter entscheiden, die dann kontinuierlich in den folgenden Bildungsinstitutionen weiter gefördert wird. Zusammenfassend kann man sagen, dass auf dem Boden der heutigen Bundesrepublik von autochthonen Minderheiten schon lange eine zweisprachige Erziehung ab dem Kindergarten erfolgreich praktiziert wird. Voraussetzung dafür war allerdings das Einräumen von Autonomie durch den Staat in Bezug auf die Sprachausübung (vergleiche Kapitel sieben).

In der aktuellen Diskussion wird immer wieder erwähnt, dass nach der Hirnforschung nun diese oder jene Bedingungen für den Spracherwerb bzw. für den Erwerb mehrerer Sprachen gelten würden. Nach der Analyse der Untersuchungen der Hirnforschung muss der Spracherwerb bis zum 12. oder 13. Lebensjahr erfolgt sein, sonst kann Sprache nie mehr vollends gelernt werden. Bei Personen, die unter drei Jahren zwei Sprachen gelernt haben, greift das Gehirn bei beiden Sprachen auf gleiche oder überlappende Areale zurück. Im Gegensatz dazu weisen die „späten Mehrsprachigen“ eine eher getrennte Repräsentation der frühen gegenüber den später erworbenen Sprachen auf. Durch einen frühkindlichen Erwerb von mindestens zwei Sprachen sind nach den Ergebnissen der Hirnforschung Anschlussmöglichkeiten für spätere Sprachen gegeben. Denn wer schon im Kindergarten oder sogar noch früher mit vielen Sprachen konfrontiert wird, dem fällt es leichter, vielerlei Sprachen nicht über Regellernen, sondern implizit zu lernen. Wenn jemand als kleines Kind eine zweite Sprache gelernt hat, werden in seinem Gehirn später die gleichen Areale, wie bei seiner Erstsprache aktiviert, wenn er diese Sprache spricht. Das Gehirn behandelt bei einem so frühen Erwerb die Erst- und Zweitsprache gleich. Dieser Vorgang ist auch auf weitere Sprachen übertragbar, die in diesem Alter dazukommen, denn diese werden so automatisch gelernt, dass sie alle als Erstsprache im Gehirn verarbeitet werden.

Bilinguale Kinder können ihre Aufmerksamkeit besser auf mehrere Aufgaben aufteilen und besser mit kognitiven Aufgaben umgehen, als monolinguale Kinder. Das heißt, dass alle Kinder mehrsprachig aufwachsen sollten, und zwar schon bevor sie drei Jahre alt sind, denn „Mehrsprachigkeit macht schlau“. Allerdings ist es aus Sicht der verschiede-

nen Forschungsrichtungen wichtig, dass die mehrsprachige Förderung nicht nach dem Vorschulalter endet, sondern dass diese im Bildungssystem bis hin zur Berufsausbildung weitergeführt wird, damit sie nachhaltig ist (vergleiche Kapitel sechs und acht).

Als pädagogischer Rahmen kann der Situationsansatz zur Förderung von Mehrsprachigkeit in Vorschuleinrichtungen eingesetzt werden. Es gibt eine klare Korrespondenz zwischen dem Ansatz, Sprache als Basiskompetenz für die Gestaltung von Lebenssituationen oder Schlüsselsituationen als wesentlich zu sehen, und dem Situationsansatz. Die „Schlüsselsituation Sprache“ dient als Anregung Sprache in ihren spezifischen Erscheinungen bei den Kindern zu sehen. Dieser Ansatz bietet die Möglichkeit die Kinder zu animieren ihre sprachliche Kompetenz einzusetzen und weiter zu entwickeln. Sprache spielt bei allen „Schlüsselsituationen“ eine Rolle und kann somit durch den Situationsansatz im Gegensatz zum gezielten Fremdsprachenunterricht, dem Entwicklungsstand von Vorschulkindern entsprechend, gefördert werden (vergleiche Kapitel zehn).

Aktuelle Programme für den Vorschulbereich, seien sie auch noch so gut gemeint und didaktisch gut angelegt, beziehen die „deutschen“ Kinder bei der Förderung des Erwerbs von Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit oft nicht mit ein. Die Perspektive bleibt darauf beschränkt, dass die Familiensprachen der Migrantenkinder respektiert werden und die Migrantenkinder Deutsch lernen sollen. Die verschiedenen Begegnungssprachen werden nicht als sprachliches Kapital für alle Kinder, sprich auch für die „deutschen Kinder“, verstanden. Diese Programme beziehen sich zwar oft auf die Sprachrichtlinien der EU, lösen diese aber nicht ein:

„Die Sprachrichtlinie der EU fordert, dass jedes Kind seine Muttersprache und zwei weitere Sprachen lernen soll. Die Richtlinie legt zwar ihr Hauptgewicht auf den Erwerb von Fremdsprachen, aber sie akzentuiert auch das Recht der Migranten auf ihre Muttersprache.“ (Thiersch 2007: 28)

Nach diesen Sprachrichtlinien haben alle Kinder, nicht nur die „Migrantenkinder“, ein Recht auf eine mehrsprachige Erziehung (vergleiche Kapitel neun).

12 Fazit: Kriterien für die Förderung von Mehrsprachigkeit in Vorschuleinrichtungen

Die Kriterien für die Förderung von Mehrsprachigkeit in Vorschuleinrichtigungen, die sich aus der Analyse ergeben, sind nicht als „Patentrezept“ für „die pädagogischen Praxis“ gedacht. Die Kriterien sollen als grundlegender Orientierungsrahmen für die Erstellung verschiedener Konzepte, die die unterschiedlichen Bedingungen der jeweiligen pädagogische Praxis berücksichtigen, dienen.

12.1 Grundlegende Ausgangspunkte

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, auf die in Deutschland real existierende sprachliche Heterogenität von Kindergruppen zu reagieren. Man kann diese Heterogenität als Bedrohung empfinden und sie durch Homogenitätskonzepte bekämpfen; oder man kann die Heterogenität der Kindergruppen, also auch die sprachliche Vielfalt der Kinder, als Gewinn und als Ressource von Wert betrachten. Mehrsprachigkeit ist für die kognitive Entwicklung von Vorschulkindern wertvoll. Wenn mehrere Sprachen schon im Vorschulalter erworben werden, weisen alle erworbenen Sprachen den Charakter der Erstsprache auf, d. h. es gibt die Möglichkeit mehrere Sprachen als Erstsprachen zu lernen. Diese Möglichkeit bietet nicht nur den so genannten „Migrantenkindern“ Chancen, auch die so genannten „deutschen Kinder“ sollten diese Chance des Erwerbs von mehreren Erstsprachen erhalten. Alle in Deutschland lebenden Kinder im Vorschulalter sollten eine mehrsprachige Förderung erhalten.

Jedes Kind hat, unabhängig davon, ob es einen deutschen Pass hat, aus sozial schwachen Verhältnissen kommt, „hochbegabt“ ist etc. im Hinblick auf Chancengleichheit ein Recht auf Förderung. Das schließt jedes Kind mit ein, das von dem im deutschen Bildungssystem gesetzten Normalitätskonstrukt des „richtigen“ Kindes abweicht. Das Normalitätskonstrukt bedeutet, dass dieses Kind männlich und gesund ist, aus der bürgerlichen Mittelschicht stammt, die deutsche Staatsangehörigkeit besitzt und einsprachig die hochdeutsche Sprache verwendet. Man kann Förderungsprogramme nun normalitätsbezogen ausrichten, d. h. man erwartet die Anpassung aller Kinder an das Normalitätskonstrukt, indem man das ausschließliche Erlernen der Standardsprache als Ziel setzt. Ein

anderer Ansatz, der Minderheiten eine gewisse Autonomie einräumt, sieht vor, die verschiedenen Sprachen zu respektieren und durch „muttersprachlichen Unterricht“ zu erhalten. Eine sinnvolle Alternative ist die Förderung von Mehrsprachigkeit aller Kinder im Vorschulalter, da dieses Vorgehen die real existierende, sprachliche Heterogenität von Kindergruppen als Kapital aufgreift, so dass alle Kinder davon profitieren. Es sollten somit die Begegnungssprachen der Kinder gefördert werden. Dabei sollte berücksichtigt werden, dass die Sprachen auch als Varietät der „Bildungssprache“ gebraucht werden können. Der Erwerb von „Bildungssprachen“ wird durch frühe, mehrsprachige Erziehung unterstützt. Allerdings sollten die Varietäten, die die Kinder in den verschiedenen Sprachen mitbringen, nicht abgewertet werden und die „Bildungssprache“ ist lediglich eine Technik, neben den anderen Sprachvarietäten. Alle Kinder kennen die Ebene der „Bildungssprache“ ihrer verschiedenen Sprachen. Die Kinder unterscheiden sich lediglich durch den „elaborierten“ oder „restringierten“ Gebrauch der „Sprachen“, den sie in unterschiedlicher Weise in ihren Familien kennenlernen. Nicht die Kinder sind „restringiert“, sondern manche Kinder verwenden den „restringierten Code“ häufiger als den „elaborierten Code“ und sind deswegen beim Gebrauch des „elaborierten Codes“ unsicher. Darum sollte eine Förderung der deutschen „Bildungssprache“ und der „Bildungssprache“ der anderen erworbenen Sprachen erfolgen, damit die Kinder den Gebrauch dieser wagen. Die Förderung sollte sich nicht nur auf die grammatikalisch richtige Verwendung der jeweiligen „Bildungssprache“ beschränken, sondern spielerisch den „Habitus“, der mit der „Bildungssprache“ verbunden ist, einüben. Kinder können z. B. durch Rollenspiele lernen, in Gruppen das Wort zu ergreifen, vor anderen ihre Meinung zu vertreten etc.

12.2 Rolle der Eltern und Mentoren

Die Förderung zur Mehrsprachigkeit aller in Deutschland lebenden Kinder im Vorschulalter ist nicht ohne die Beteiligung der Eltern und Verwandten der Kinder möglich. Eltern müssen ein Mitspracherecht haben, welche Sprachen ihre Kinder sprechen sollen. Es geht nicht um die jeweilige „Abstammung“ der Kinder und Eltern, sondern vielmehr darum, welche Familiensprachen gesprochen werden. Die Türen der Einrichtungen dürfen für die Eltern nicht geschlossen bleiben, sondern die Eltern sollten durch die Begegnung mit anderen Eltern und Kindern erfahren, welche Sprachen in den Gruppen ihrer Kinder zu finden sind. Da man grundsätzlich davon ausgehen kann, dass alle Eltern, ob

mit deutschem oder anderem Pass, ihre Kinder fördern wollen, sollte man den Eltern das Modell der Förderung der Begegnungssprachen vorstellen und mit ihnen diskutieren. Außerdem sollten die Eltern, Verwandte und Freunde der Kinder mit ihrem verschiedenen sprachlichen Kapital in die tägliche Arbeit der Vorschuleinrichtungen mit eingebunden werden. Die erstsprachlichen Mentoren könnten die Erzieher im Alltag beraten und sie bei der Erstellung der sprachlichen didaktischen Konzepte unterstützen. Damit würden Vorschuleinrichtungen nicht nur zu Begegnungsstätten für Kinder; durch die Beteiligung der Eltern und Mentoren würden sich die Einrichtungen auch für Erwachsene öffnen. Um den Status der Mentoren zu festigen, sollten diese bezahlt werden.

12.3 Gruppenstruktur/Alter der Kinder

Der Spracherwerb erfolgt durch die selbstorganisierte Auseinandersetzung des Kindes mit der Umwelt. Das Kind braucht Bezugspersonen mit denen es, um Sprache zu erwerben, in enge Interaktion treten kann, aber auch Gleichaltrige mit denen es auf einer anderen Ebene kommunizieren kann. Es muss somit eine ausreichende Anzahl von Betreuern bzw. Mentoren vorhanden sein, aber die Kinder sollten durchaus früh in Kindergruppen sein, damit sie dort mit Gleichaltrigen kommunizieren können. Kinder unter 15 Monaten unterscheiden sich, durch ein unterschiedliches Sprachangebot der Mütter, schon im Alter von neun Monaten in der Wortschatzentwicklung und mit dreizehn Monaten auch im kommunikativen Wortschatzgebrauch. Das spricht für eine möglichst frühe Förderung der Kinder, die aber nicht bedeutet, dass die Kinder in diesem Alter von ihren Müttern getrennt werden sollten. Die Eltern könnten vielmehr mit ihren verschiedenen Sprachen als Mentoren mit eingebunden werden, um mit den Betreuern zusammen eine frühe, mehrsprachige Förderung durchführen zu können. Die Gruppen zur Förderung von Mehrsprachigkeit im Vorschulalter sollten also über zahlreiches Betreuungspersonal verfügen. Der Schlüssel von zwei Betreuern für dreißig Kinder ist für eine effektive mehrsprachige Förderung nicht ausreichend. Außerdem sollte wieder über altersgemischte Gruppen, die in NRW gerade zum Auslaufmodell erklärt worden sind, nachgedacht werden, in denen auch Kinder unter drei Jahren ab dem vierten Monat integriert sind. Eine Alternative sind die so genannten U3-Gruppen, in denen Kinder unter drei Jahren mit einem Alter von zwei Jahren integriert sind. Diese Gruppenstruktur eröffnet den Kindern unter drei Jahren auf jeden Fall die Möglichkeit, mehrere Sprachen

als Erstsprachen zu erwerben, da, wenn mehrere Sprachen früh, eben am besten unter drei Jahren, erworben werden, diese im Gehirn als Erstsprachen verarbeitet werden. Um allen Kindern Mehrsprachigkeit zu ermöglichen, sollte man von dem starren Konzept des Aufnahmealters von drei Jahren in den Kindergarten Abstand nehmen und Institutionen gründen, die jüngeren Kindern Gruppen zur Förderung von Mehrsprachigkeit anbieten können. Wichtig ist, dass alle Kinder mehrsprachig werden, damit sie dann mit gleichen Startvoraussetzungen eingeschult werden. Dann wäre erstmals Chancengleichheit für alle Kinder zu Beginn ihrer Schulkarriere gegeben. Die Schule als Institution müsste sich dann auf die Kinder, die dann alle mehrsprachig wären, einstellen, und sollte dieses Konzept dann weiterführen, damit das früh erworbene Sprachkapital nicht verloren geht, sondern durch die Weiterführung des Konzepts gefestigt wird.

Nun stellt sich die Frage, ob man Eltern dazu zwingen sollte, ihre Kinder in den Kindergarten zu geben und sie notfalls mit Bußgeldern zu belegen; das ist sicher der falsche Weg. Es müssen vielmehr positive Kontakte mit Eltern hergestellt werden, da sie als Bezugspersonen mit ihrer Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit wichtig für den Erfolg der Sprachförderung sind.

12.4 Methode Immersion

Die Immersionsmethode, d. h. die Methode des „Sprachbads“, ist vielfach durch Untersuchungen als sinnvolle Methode zum Erwerb von Mehrsprachigkeit von Kindern bestätigt worden. Bei diesen Untersuchungen ist festgestellt worden, dass eine „early immmersion“ (frühe Immersion), mit einer kontinuierlichen Weiterführung dieser Methode, der ideale Weg zu einer langfristig beherrschten Mehrsprachigkeit ist. Selbst Cummins, der oft falsch zitiert, als Kronzeuge gegen frühe Mehrsprachigkeit herangezogen wird, sagt, dass in „Immersion-Programmen“ für Kinder die Mehrheitssprache L1 so entwickelt werde, dass sie auch bei intensivem Kontakt mit der L2 unbeschädigt bleibe. Folglich könnten die Fertigkeiten in der L1 und in der L2 sowie auch andere Aspekte kognitiver Funktionen durch den einfachen Zugang zu zwei Sprachen gesteigert werden. Deswegen muss bei richtig durchgeführten „Immersionsprogrammen“ nicht erst die „Muttersprache“ der Kinder gefestigt werden, bevor eine weitere Sprache gelernt werden kann. Nach Untersuchungen zur Immersionsmethode ist es für Kinder möglich, drei Sprachen parallel zu erlernen, ohne dass sie in einer Sprache Defizite zeigen. Kinder, die zunächst nur Deutsch gelernt haben, können problemlos im Vorschul-

bereich eine andere Sprache (bzw. zwei andere Sprachen) durch die Methode des „Sprachbads“ erlernen. Dabei müssen erstsprachige Betreuer oder Mentoren, die konsequent ihre Erstsprache verwenden, in ausreichender Zahl im Verhältnis zu der Gruppengröße vorhanden sein. Die Immersionsmethode bietet die Möglichkeit, dass sich die Eltern mit ihren Kindern für die verschiedenen Sprachkombinationen entscheiden und möglichst viele Sprachen berücksichtigt werden können. Da die erwachsenen Erstsprachler, entgegen aller Sollvorstellungen, zahlreich mitten unter uns leben, ist es, wenn Zweisprachigkeit bzw. Mehrsprachigkeit wirklich gewollt würde, kein Problem die Gruppen mit den entsprechenden Betreuern zu besetzen. Es sollten Erstsprachler der verschiedenen Sprachen für die Ausbildung zu Betreuern gewonnen werden, da sie über ein unschätzbares Gut verfügen. Es müsste entgegen der stattfindenden Einsparungspolitik allerdings in das Bildungssystem investiert werden, denn diese Betreuer und Mentoren müssten adäquat bezahlt und in angemessener Zahl in den Gruppen vorhanden sein, damit die Kinder wirklich gefördert werden könnten. Das sollte nach dem „PISA-Schock“ nicht mehr zur Diskussion stehen.

12.5 Situationsansatz

Es stellt sich abschließend die Frage, in welcher didaktisch-methodischen Form die Kinder mehrere Sprachen erwerben sollten. Es sollte für diese Altersgruppe von einem Fremdsprachenunterricht, der stundenweise, abgekoppelt von dem Alltag der Kinder, stattfindet, abgesehen werden. Vielmehr sollte der Erwerb der Sprachen in den ganzen Tagesablauf der Kinder in den Vorschuleinrichtungen integriert sein. Die Kinder können im Kindergarten durch die ganztägige musisch-ästhetische Bildungs- und Erziehungsarbeit mit Sprache in Kontakt kommen. Man kann das „Vertrautmachen“ mit den verschiedenen Sprachen in die verschiedenen Sachgebiete, wie z. B. in die Sachgebiete „Malen, Zeichnen ...“, „Bekanntmachen mit der Kinderliteratur“, „Bekanntmachen mit der Natur“, „Turnen“ etc. integrieren (vgl. Bachmann, Kapitel sieben). Lernen und Experimentieren sollte gemäß des Situationsansatzes in Situationen passieren, die für Kinder von Bedeutung sind und deswegen mit ihrem Handeln verknüpft werden können. Man kann als Fazit sagen, dass von Sprachstandserhebungen Abstand genommen werden sollte, da Sprachstandserhebungen eine künstliche Situation als Momentaufnahme darstellen, die weder in den Alltag der Kinder integriert ist, noch mit den vertrauten Bezugspersonen der Kinder verbunden wird. Vielmehr werden die Kinder z. B. bei den

Sprachstandserhebungen in NRW in eine künstliche Situation versetzt und von, ihnen völlig unbekannten, Grundschullehrern beurteilt. Sollte das Kind bei der ersten Testung als defizitär beurteilt werden, muss es als Vierjähriger, in einer eins-zu-eins-Situation, einer fremden Person Rede und Antwort stehen, um seine in der ersten Testung festgestellten Defizite überprüfen zu lassen. Die Vorgehensweise ist für das Vorschulalter nicht adäquat und gibt keinen Hinweis darauf, wie die Kinder wirklich in ihrer vertrauten Umgebung mit ihren Bezugspersonen und vertrauten Gleichaltrigen sprechen. Außerdem werden diese so genannten „Sprachkompetenztests“, wie z. B. in NRW, nur in der deutschen Sprache durchgeführt und es wird nicht „getestet“, ob die Kinder in anderen Sprachen „kompetent“ sind. Kinder wechseln, wenn sie mehrere Sprachen lernen, zwischen den Sprachen und benutzen Codeswichting, das nicht als defizitär zu betrachten ist. Vielmehr ist es wichtig, die Kinder in ihren vertrauten Situationen langfristig zu beobachten, dann darauf adäquat zu reagieren und die Förderung der Kinder dort anzusetzen. Der Situationsansatz muss allerdings richtig durchgeführt werden, damit die Kinder nicht ohne Angebote, ihrem „Selbstbildungsprozess“ überlassen, in den „Situationen“ allein gelassen werden.

12.6 Viele Sprachen in einer Gruppe – was nun?

Oft wird die Idee, dass alle Sprachen gleichberechtigt gefördert werden sollten, mit dem Einwand abgelehnt, dass eine derartige Förderung nicht umsetzbar sei, weil man in Kindergruppen zu viele verschiedene Sprachen vorfindet. Deswegen sei es besser, sich auf die Förderung der deutschen Sprache zu konzentrieren.

Man könnte die verschiedenen Sprachen als Kapital aufgreifen, indem man zunächst feststellt, welche Familiensprachen in den Kindergruppen vorhanden sind. Dann könnte man dementsprechend in Einrichtungen Gruppen bilden und dort könnten Erstsprachler nach der „Immersionsmethode“ die Familiensprachen aufgreifen. Das könnten pro Gruppe Deutsch und zwei weitere Sprachen sein. Damit könnte man z. B. in viergruppigen Einrichtungen viele verschiedene Sprachen fördern. Vorstellbar ist auch, dass in einem Einzugsgebiet, das heißt in einem Radius, der vom Wohnort der Kinder gut erreichbar ist, verschiedene Einrichtungen unterschiedliche Sprachkombinationen anbieten, um möglichst viele Familiensprachen berücksichtigen zu können. Sollten aber einzelne Kinder nicht in diesen Gruppen berücksichtigt werden können, könnte man in den Einrichtungen immer speziell für diese Kinder Mentoren einsetzen.

Dieses Vorgehen würde auch den einsprachig, deutschsprachigen Kindern die Möglichkeit eröffnen, verschiedene Sprachkombinationen schon im Vorschulalter erwerben zu können. Dann würden alle Kinder beim Schuleintritt verschiedene Sprachen als Erstsprachen beherrschen, wie z. B. Deutsch und Türkisch oder Deutsch und Italienisch, oder sogar drei Sprachen, wie z. B. Deutsch, Sorbisch und Russisch etc. Inzwischen gibt es in Deutschland zahlreiche private Initiativschulen, die verschiedene Sprachkombinationen, ab der Grundschule als möglichen Anschluss an den Kindergarten, anbeiten.

Der Spracherwerb mit dem Ziel der Mehrsprachigkeit sollte für alle in Deutschland lebenden Kinder schon im Vorschulalter, am besten schon vor Beginn des dritten Lebensjahres, gefördert werden, damit dann alle Kinder erstmalig mit den gleichen sprachlichen Voraussetzungen, also mit gleichen Chancen, in das Bildungssystem eintreten können.

13 Literaturverzeichnis

Aichison, Jean: Wörter im Kopf. Eine Einführung in das mentale Lexikon. Narr, Tübingen, 1997 [engl. Orginal: 1994]

Ammon, Ulrich/Simon, Gerd: Neue Aspekte der Soziolinguistik. Beltz, Weinheim/Basel, 1975

Apeltauer, Ernst: Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Universität Gesamthochschule, Druck 7, Kassel, 2006

Appel, Rene/Muysken, Pieter: Language contact and bilingualism. Edward Arnold, New York, 1987

Artikel 11 der DDR Verfassung (07.10.1949). In: Hildebrandt, Horst (Hrsg.): Die deutschen Verfassungen des 19. und 20. Jahrhunderts. Schoeningh, Paderborn, 1979, 201

Artikel 113 der Weimarer Verfassung (11.08.1919). In: Hildebrandt, Horst (Hrsg.): Die deutschen Verfassungen des 19. und 20. Jahrhunderts. Schoeningh, Paderborn, 1979, 97

Bachmann, Helga: Zu Zielen, Inhalten und Arbeitsformen für das Vertrautmachen der Vorschulkinder mit der sorbischen Sprache. Akademie der pädagogischen Wissenschaften der deutschen Demokratischen Republik. Arbeitsstelle für Schulen im zweisprachigen Gebiet, Bautzen, 1975

Bade, Klaus J.: Vom Auswanderungsland zum Einwanderungsland. Deutschland 1880-1980. colloquium-Verlag, Berlin, 1983

Bade, Klaus J. /Oltmer, Jochen: Normalfall Migration. Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn, 2004

Bauer, Ullrich: Keine Gesinnungsfrage. Der Subjektbegriff in der Sozialisationsforschung. In: Geulen, D. /Veith, H. (Hrsg.): Sozialisationstheorie interdisziplinär. Aktuelle Perspektiven. Lucius & Lucius, Stuttgart, 2004, 61-91

Bauer, Ullrich: Dominoeffekte sozialwissenschaftlicher Fehldiagnose. Oder: Individualisiert sozialisiert in der postmodernen Wissensgesellschaft. In: Bittlingmayer, Uwe H./Bauer, Ullrich: Die „Wissensgesellschaft“. Mythos, Ideologie oder Realität. VS Verlag, Wiesbaden, 2006, 223-250

Bauer, Ullrich/Grundmann, Matthias: Sozialisation und Selektion – die Wiederentdeckung sozialer Ungleichheit in der Sozialisationsforschung. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 27. Jg., 2007, H. 2., 115-129

Bausch, Karl-Richard/Kasper, Gabriele: Der Zweitsprachenerwerb: Möglichkeiten und Grenzen der großen Hypothesen. In: Linguistische Berichte 64, 1979, 3-35.

Becker, Birgit/Biedinger, Nicole: Der Einfluss des Kindergartens als Kontext zum Erwerb der deutschen Sprache bei Migrantenkindern. Zeitschrift für Soziologie, Jg. 35, 2006. In: Esser, Hartmut: Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten. Campus, Fankfurt/New York, 2006

Bernstein, Basil: A Public Language: Some Socilogical Implications of a Linguistic Form. In: Britisch Journal of Sociology, 10, 1959

Bernstein, Basil: Social class, linguistic codes and grammatical elements. In: Language and Speech 5, 1962

Bernstein, Basil: Soziale Struktur, Sozialisation und Sprachverhalten. De Munter, Amsterdam, deutsche Erstausgabe, 1970

Bernstein, Basil: Studien zur sprachlichen Sozialisation. Schwann, Düsseldorf, 1. Aufl., 1972

Bernstein, Basil: Der Unfug mit der „kompensatorischen“ Erziehung. In: Familienerziehung, Sozialschicht, Schulerfolg. Beltz, Weinheim/Basel, 5. Aufl., 1976

Bertram, Hans : Sozialstruktur und Sozialisation. Zur mikroanalytischen Analyse von Chancengleichheit. Luchterhand, Darmstadt/Neuwied, 1981

Bildungs- und Erziehungsplan für den Kindergarten. Volk und Wissen. Volkseigener Verlag, Berlin, 1967

Bleyhl, Werner (Hrsg.): Fremdsprachen in der Grundschule. Grundlagen und Praxisbeispiele. Schroedel, Hannover, 2000

Bleyhl, Werner: Fremdsprachen in der Grundschule, Geschichten erzählen im Anfangsunterricht. Hannover, Schroedel, 2002

Blocher, Eduard: Zweisprachigkeit. Vorteile und Nachteile. In: Swift, James (Hrsg.): Bilinguale und multikulturelle Erziehung. Könighausen und Neumann, Würzburg, 1982

Blocher, Eduard: Zweisprachigkeit. Vorteile und Nachteile. 1909. In: Pädagogisches Magazin, Heft 385. (Sonderabdruck aus Reins Encyklopädischem Handbuch der Pädagogik). Langensalza. 1910 veröffentlicht in: Rein, Wilhelm (Hrsg.): Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Bd. 10. Langensalza, 2. Aufl., 665-670. In: Krüger-Potratz, Marianne: Interkulturelle Bildung. Eine Einführung. Waxmann, Münster, 2005

Bloomfield, Leonard: Language. Allen & Unwin, London, 1933, 22-29

Blz: Die Mitgliederzeitschrift der GEW. Berlin, Nr. 10/2001: Bildungsdebatte „von unten". http://209.85.135.104/search?q=cache:EvGS3GIw8eQJ:www.gew-berlin.de/blz/433.htm+GEW+sau&hl=de&ct=clnk&cd=17&gl=de Stand 16.12. 2007

Bock, Irmgard: Das Phänomen der schichtspezifischen Sprache als pädagogisches Problem. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, 1975

Borner, Marc: Philosophie der Hirnforschung – Faszinierend oder erschreckend? In: Roth, Gerhard: Das Gehirn und seine Freiheit. Beiträge zur neurowissenschaftlichen Grundlegung der Philosophie. Vandenhoeck U. Ruprecht, Göttingen, 2006

Bolder, Axel/Steinrücke, Magareta: Vorwort. In: Bourdieu, Pierre: Wie die Kultur zum Bauern kommt. VSA-Verlag, Hamburg, 2001

Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude: Illusion der Chancengleichheit. Klett, Stuttgart, 1971

Bourdieu, Pierre: Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion. In: Ders./Jean-Claude Passeron: Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1973, 89-137 (org. 1972)

Bourdieu, Pierre: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt. Band 2, Göttingen, 1983, 183-198

Bourdieu, Pierre: Was heißt sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tauschs. Braumüller, Wien, 1990

Bourdieu, Pierre: Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Übers. von Bernd Schwibs und Achim Russer, Suhrkamp, Frankfurt am Main, 7. Aufl., 1994

Braun, Maximilian: Beobachtungen zur Frage der Mehrsprachigkeit. Göttingische Gelehrte Anzeigen, CIC, 115-13

Bremer, Helmut/Lange-Vester, Andrea (Hrsg.): Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur. Die gesellschaftlichen Herausforderungen und die Strategien der sozialen Gruppen. VS-Verlag, Wiesbaden, 200

Breuer, Hubertus: Große kleine Köpfe. http://209.85.135.104/search?q=cache:hMXzgwqdy_AJ:ilab-s.washington.edu/news/GeoWissenHighlight.pdf+Patricia+Kuhl+und+HueiMei+Liu+Mandarin&hl=de&ct=clnk&cd=2&gl=de, Stand: 10.04.2008

Bringuier, Jean-Claude: Jean Piaget. Im Allgemeinen werde ich falsch verstanden. Aus dem Franz. übersetzt von Enrico Heinemann und Reinhard Tiffert. Mit einem Vorw. zur dt. Ausgabe. Ausg. von May Widmer-Perrenoud. Europäische Verlagsanstalt, Hamburg, 1996

Brüchner, Hans: Die Schulpolitik der deutschen Faschisten gegenüber den slawischen Minderheiten (1933- 1945). Reihe: [Beilage der „Serbska Sula“], Bautzen, 3. Aufl., 1965

Bruner, Jerome S.: Child‘s Talking: Learning to use Language. Norton & Company Inc., New York/ London. 1983. deutsche Ausgabe: Wie das Kind sprechen lernt. Hans Huber, Bern, 1. Aufl., 1987

Bruner, Jerome: Acts of meaning. Cambridge, Ma, London, 1990. In: Klann-Delius, Gisela: Spracherwerb. Metzler, Weimar, 1999

Burgdörfer, Friedrich: Die Wanderungen über die Deutschen Reichsgrenzen im letzten Jahrhundert. In: Allgemeines statistisches Archiv, 20, 1930, 161-196, 383-419, 537-551

Burt, Martina K./Dulay, Heidi C.: A New Perspective on the Creative Construction Prozess in Child Second Language Acquisition. In: Language Learning 24/2. Ann Arbor, University of Michigan, 1974, 235-278

Burzan, Nicole: Soziale Ungleichheit. Ein Überblick über ältere und neuere Ansätze. FernUniversität in Hagen, Fakultät für Kultur- und Sozialwissenschaften, 2003

Calvin, William H./Ojeman, George A.: Inside the Brain: Mapping the Cortex, Exploring the Neuron. New American Library, 1980, chapter 3

Calvin, William H./Ojeman, George A.: Einsicht ins Gehirn. Wie Denken und Sprache entstehen. Hanser, München, 1995. In: Apeltauer, Ernst: Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Universität Gesamthochschule Kassel, Druck 7, 2006

Carroll, John Bissell: The study of Language, Cambridge Harvard University Press, 1. Aufl., 1953

Carroll, John Bissell: Kieli ja ajattelu: Jyväskylä: Gummerus, 1970

Chomsky, Noam: Sprache und Geist. Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1970a, Engl. Orginal 1968

Chomsky, Noam/Jacobs, Roderick A./Rosenbaum, Peter S.: Remarks on nominalization. In: Readings in English Transformational. Grammar, 1970b, 184-221

Chomsky, Noam: Reflexion über die Sprache. Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1977

Chomsky, Noam: Probleme sprachlichen Wissens. Aus dem amerikanischen übersetzt von Michael Schiffmann. Beltz Athenäum, Weinheim, 1996a

Chomsky, Noam: Remarks on Nominalisation. In: Jacobs, Roderick A./Rosenbaum, Peter S. (Eds.): Readings in English Transformational Grammar. Ginn and Company, Waltham/Mass. In: Brigitte Bartschat: Methoden der Sprachwissenschaft. Von Hermann Paul bis Noam Chomsky. Erich Schmidt, Berlin, 1996b

Christiansen, Arthur: Die Selbstverständlichkeit eines gleichberechtigten politischen Mandats für den SSW aus interkultureller Sicht. Eine Dokumenten- und Quellenanalyse aus Anlass der parteipolitischen Auseinandersetzungen über die Bildung des Landesregierung in Schleswig-Holstein nach der Landtagswahl am 20. Februar 2005. Der andere Verlag, Tönning/Lübeck/ Marburg, 2006

Cohen, Andrew D.: The Case for Partial or Total Immersion Education. In: Simoes, Antonio jr. (Ed): The Bilingual Child, Academic Press, New York, 1976, 65-89

Cummins, James: Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. Review of Education Research, 29, 1979, 222-251

Cummins, James: The language and culture issue in the education of minority language children. In: Review of Educational Research, Vol. 10, 1979/80, No. 4, 72-88

Cummins, James: Die Schwellenniveau- und Interdependenz-Hypothese: Erklärungen zum Erfolg zweisprachiger Erziehung. In: Swift, James (Hrsg.): Bilinguale und multikulturelle Erziehung. Königshausen + Neumann, Würzburg, 1982, 34-43

Cummins, James/Swain, Merrill: Bilingualism in education: Aspects of theory, research and practice. Longmann, London, 1986

Dangschat, Jens S.: Du hast keine Chance, also nutze sie! Arme Kinder und Jugendliche in benachteiligten Stadtteilen. In: Mansel, Jürgen/Klocke, Andreas (Hrsg.): Die Jugend von heute. Juventa, Weinheim/München, 1996, 152-173

Damasio, Antonio R.: Descartes Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn. List/Ullstein/Heyne, München, 1997

Damasio, Antonio R.: Der Spinoza-Effekt. Wie Gefühle unser Leben bestimmen. Aus dem Englischen von Hainer Kober. List/Ullstein/Heyne, München, 2003

De Bleser, Ria/Paradis, Michel: Mehrsprachigkeit macht schlau. In: Gehirn & Geist. Spektrum der Wissenschaft, Heidelberg, 6/2006, 54-57

Deutschland & Europa: Migration. Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, Stuttgart, Heft 45, 3. Aufl., 2004, 44-51

Diamond, Stuart J./Beaumont, Graham J. (Hrsg.): Hemispheric Function in the Human Brain. New York, Halsted, 1974

Domarus, Max (Hrsg.): Hitler. Reden und Proklamationen 1932-1945, Bd. II: Untergang, 1. Halbband: 1939-1940, R. Löwit Verlag, Wiesbaden, 1973. In: Deutschland & Europa, Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, Heft 45, 3. Aufl., 2004, 32

Dornes, Martin: Die emotionale Welt des Kindes. Fischer Taschenbuch, Frankfurt am Main, 2000

Düvell, Franck: Entwicklung der Migration nach der EU-Erweiterung. In: Migrationsreport 2006. Fakten-Analysen-Perspektiven. Für den Rat für Migration herausgegeben von Michael Bommes und Werner Schiffauer. Campus, Fankfurt/New York, 2006

Elle, Ludwig: Die sorbische Minderheit. In: Hansen, Georg/Schmalz-Jacobsen, Cornelia (Hrsg.): Kleines Lexikon der ethnische Minderheiten in der Bundesrepublik Deutschland. Beck, München, 1997

Elle, Christian: Stand und Perspektiven des WITAJ- Projekts in der Niederlausitz. In: Das bilinguale Sprachprogramm WITAJ in der Kindertagesstätte und in der Schule in der Niederlausitz. Domowina-Verlag, Bautzen, 2006

Emert, Karl (Hrsg.): Gibt es die „Sprachbarriere“ noch? Schwann, Düsseldorf, 1. Aufl., 1979

Ervin, Susan/Osgood, Erwin: „Second language learning and bilingualism.“ In: Journal of Abnormal in Social Psychology, 49 Supplement, 1954, 136-146

Esser, Hartmut: Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten. Campus, Fankfurt/New York, 2006

Estel, Bernd: Nation und nationale Identität. FernUniversität Hagen, 1993

Felix, Sascha W.: Psycholinguistische Aspekte des Zweitsprachenerwerbs. Narr, Darmstadt, 1982

Fernald, Anne/Taeschner, Traute/Dunn, Judy/Papousek, Mechthild/Boysson-Bardies, Bénédicte /Fukui, Ikuko: A crosslanguage study of prosodic modifications in mothers‘ and fathers‘ speech to preverbal infants. Journal of Child Language, 16, 1989, 977-1001

Feudel, Werner: Adalbert von Chamisso. Leben und Werk. Reclam, Leipzig, 3. Aufl., 1988

Fervers, Helga: Fehlerlinguistik und Zweitsprachenerwerb. Wie Franzosen Deutsch lernen. Librairie Droz, Geneve, 1983

Franceschini, Rita: Das Gehirn als Kulturinskription. In: Ein Kopf - viele Sprachen: Koexistenz, Interaktion und Vermittlung. Shaker Verlag, Aachen, 2002

Franceschini, Rita: Code-switching and the notion of Code in linguistics: proposals for a dual focus model. In: Psycholinguistic Review 98, 1998, 604-624. In: Ein Kopf-viele Sprachen: Koexistenz, Interaktion und Vermittlung. Shaker Verlag, Aachen, 2002a

Friederici, Angela D.: Neuropsychologie der Sprache. Kohlhammer, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz, 1984

Fthenakis, Wassilios E./Sonner, Adelheid/Thrul, Rosemarie/Walbiner, Waltraud: Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes. Max Hueber Verlag, München, 1. Aufl., 1985

Fuchs-Heinritz, Werner/König, Alexandra: Pierre Bourdieu. UVK Verlagsgesellschaft, Konstanz, 2005

Fuhrich-Grubert, Ursula: „Refugierte" und „Emigrirte" im Berlin des ausgehenden 18. Jahrhunderts. Zur Konstruktion von kultureller Identität einer Migrationsbewegung. In: Comparativ. Leipziger Beiträge zur Universalgeschichte und vergleichender Gesellschaftsordnung. Heft 5/6, 111-134

Gage, Nathaniel L./Berliner, David C.: Pädagogische Psychologie. Bd. 1. Urban & Schwarzenberg, München, Übersetzt und herausgegeben von Gerhard Bach. 2. durchgesehene Auflage, 1979

Galloway, Linda M./Scarcella, Robin C.: Cerebral organization in adult second language acquisition: Is the right hemisphere more involved? Brain and Language, 1982, 16. In: Friederici, Angela D.: Neuropsychologie der Sprache. Kohlhammer, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz, 1984

Geheimes Staatsarchiv zu Berlin. Rep. 56, Nr. 28

Geschwind, Norman: The varieties of naming errors. In: Cortex 3, 1967, 97-112

Globke, Hans: Die Staatsangehörigkeit der volksdeutschen Umsiedler aus Ost- und Südosteuropa. In: Zeitschrift für osteuropäisches Recht, Heft 1/6, N. F. 10. Jahrgang, 1943, 1-26. In: Hansen, Georg: Gedenken gegen Vertreibung – aber welche? http://babw.fernuni-hagen.de/studieninhalte-module/modul-1b/dokumente/materi, 3 ff., Stand: 10.04.2008

Gogolin, Ingrid: Chancen und Risiken nach Pisa – über die Bildungsbeteiligung von Migrantenkindern und Reformvorschläge. In: Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage, Wiesbaden, 2. überarbeitete und erweiterte Aufl., 2006

Gogolin, Ingrid: Sprachförderung von Migrantenkindern und Jugendlichen. In: Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Gesprächskreis Migration und Integration. Dokumentation im Auftrag der Friedrich-Ebert-Stiftung, 2007

Gogolin, Ingrid: Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster, Waxmann, 1994

Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula: Bilinguale Kinder in der monolingualen Schule. Abschlussbericht an die DFG, Hamburg, 1994

Gogolin, Ingrid: Sprache und Migration. In: Hansen, Georg/Schmalz-Jacobsen, Cornelia (Hrsg.): Ethnische Minderheiten in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Lexikon. Beck, München, 1995, 481-490

Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula (Hrsg.): Großstadt-Grundschule. Waxmann, Münster, 1997

Gogolin, Ingrid: Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Bergmann + Helbig, Hamburg, 1988

Gogolin, Ingrid: Materialien zu Mehrsprachigkeit. FernUniversität in Hagen, Fakultät für Kultur- und Sozialwissenschaften, 2005

Gogolin, Ingrid: FörMig – ein Portrait. Rede zur feierlichen Eröffnung des BLK-Programms „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund – FörMig. Haus Rissen, Hamburg, 03.02.2005

Gogolin, Ingrid/Krüger-Potratz, Marianne: Einführung in die interkulturelle Pädagogik. Budrich, Opladen/Farmington Hill, 2006

Gogolin, Ingrid/Roth, Hans Joachim: Bilinguale Grundschule: ein Beitrag zur Förderung der Mehrsprachigkeit. In: Anstatt, Tanja (Hrsg.): Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Narr/Francke/Attempo, Tübingen, 2007, 31-45

Gogolin, Ingrid: Die Verantwortung der Grundschule für Bildungserfolge und -misserfolge. http://209.85.135.104/search?q=cache:vJhR-6JM4skJ:www.forum-bildung.de/bib/material/gogolin.pdf+Ingrid+gogolin+Die+Verantwortung+der+Grundschule&hl=de&ct=clnk&cd=1&gl=de, Stand: 28.01.2008

Gopnik, Alison/Meltzhoff, Andrew/Kuhl, Patricia: Forschergeist in Windeln. Wie ihr Kind die Welt begreift. Fischer, Frankfurt am Main, 6. Aufl., 2007

Graf, Peter: Frühe Mehrsprachigkeit und Schule. Hueber, München, 1987

Gregg, Kevin R.: Krashen's Monitor and Occam's razor. Applied Linguistics 5, 1984, 79-100

Grimm, Hannelore: Strukturanalytische Untersuchungen der Kindersprache. Hans Huber, Bern, 1973

Grimm, Hannelore: Psychologie der Sprachentwicklung. Kohlhammer, Stuttgart, 1977

Grundmann, Matthias/Bittlingmayer, Uwe H./Dravenau, Daniel/Groh-Samberg, Olaf: Die Umwandlung von Differenz in Hierarchie. Schule zwischen einfacher Reproduktion und eigenständiger Produktion sozialer Bildungsungleichheit. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation. 24 (2), 2004, 124-145

Grundmann, Matthias: Sozialisation. Skizze einer allgemeinen Theorie. UVK, Konstanz, 2006

Gudjons, Herbert: Pädagogisches Grundwissen. Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 1993

Hagoort, Peter/Hald, Lea/Bastiaansen, Marcel/Petersson, Karl Magnus: Integration of word meaning and word knowledge in language comprehension. In: Science 304/5669, 438-441

Hamburger, Franz/Badawia, Tarek/Hummrich, Merle (Hrsg.): Migration und Bildung. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2005

Han, Petrus: Soziologie der Migration. Lucius & Lucius, Stuttgart, 2000

Hansegard, Nils E.: Tvasprakighet eller Halvsprakighet. Aldus/Bonniers, Stockholm, 1968

Hansen, Georg: Diskriminiert. Über den Umgang der Schule mit Minderheiten. Beltz, Weinheim/Basel, 1986

Hansen, Georg/Jannasch, Klaus- Peter : „...wir seien länger hier wie die Deitschen“, Hagen, 04.02.1992

Hansen, Georg/Polm, Rita: Die Nation und ihre Aussenseiter. Quellen und Darstellung zur Schulpolitik für Sorben. Studienbrief, Kurseinheit 2, FernUniversität Hagen, 1993

Hansen, Georg/Schmalz-Jacobsen, Cornelia (Hrsg.): Ethnische Minderheiten in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Lexikon. Beck, München, 1995

Hansen, Georg: Perspektivwechsel. Waxmann, Münster/New York, 1996

Hansen, Georg/Wenning, Norbert: Schulpolitik für andere Ethnien in Deutschland. Waxmann, Münster/New York, 2003

Hansen, Georg/Wenning, Norbert: Andere Ethnien in Schulen in Deutschland. FernUniversität in Hagen, Fakultät für Kultur- und Sozialwissenschaften, 2005

Hansen, Georg: Perspektivwechsel. FernUniversität in Hagen, Fakultät für Kultur- und Sozialwissenschaften, 2005a

Hansen, Georg: Die Ethnisierung des deutschen Staatsbürgerrechts und seine Tauglichkeit in der EU 2005. In: Vormbaum, Thomas (Hrsg.): Institut für Juristische Zeitgeschichte Hagen. Jahrbuch der Juristischen Zeitgeschichte. Band 6 (2004/05) Berlin 2005b, 502-523.

Hansen, Georg: Gedenken gegen Vertreibung – aber welche? http://babw.fernuni-hagen.de/studieninhalte-module/modul-1b/dokumente/materi, Stand: 10.04. 2008

Hansen, Hans Fr. J.: Übersicht über die Geschichten des schleswigschen Grenzlandes. In: Materialien zur Geschichte Schleswig-Holstein. Deutscher Schul- und Sprachverein für Norschleswig (Hrsg.), Apenrade, 1976, 24 ff.

Harbach, Heinz: Internationale Schichtung und Arbeitsmigration. Rowohlt, Reinbeck bei Hamburg, 1976, 138. In: Wenning, Norbert: Migration in Deutschland. Waxmann, Münster/New York, 1996, 32

Hawellek, Barbara: Sprachorganisation im Gehirn bei mehrsprachigen Personen. Kovac, Hamburg, 1992

Heckmann, Friedrich: Ethnische Minderheiten, Volk und Nation. Soziologie inter-ethnischer Beziehungen. Ferdinand Enke, Stuttgart, 1992

Hermann, Christoph/Fiebach, Christian: Gehirn und Sprache. Fischer, Frankfurt am Main, 2005

Hickock, Greg/Poeppel, David: Dorsal and ventral streams: a framework for understanding aspects of the functional anatomy of language. In: Cognition 92, 67-99

Hoerder, Dirk/Knauf, Diethelm (Hrsg.): Aufbruch in die Fremde. Edition Temmen, Bremen, 1992. In: Deutschland & Europa. Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, Heft 45, 3. aktualisierte Aufl., 2004

Hoffmann-Nowotny, Hans-Joachim: Migration. Ein Beitrag zu einer soziologischen Erklärung. Ferdinand Enke Verlag, Stuttgart, 1970

Homepage Stadt Berlin. Der Bildungssenator der Stadt Berlin Böger: http://www.kindertagesbetreuung.de/K937.html, Stand: 11.04.2008

Homepage DIWAN-Projekt: www. breizh.de die Bretagne ...das deutsche online-Magazin: http://www.breizh.de/aktuell/butenschoen_05.htm, Stand: 02.09.2007

Homepage Erdkunde Wissen, die Kontinente: http://www.datenbank-europa.de/ erdkunde/ kontinent/ afrika/sprachen.htm, Stand: 15.11.2007

Hompage Witaj-Projekt, Methode Immersion: http://www.witaj-projekt.de/deutsch/projekt/immersion/immersion_d.htm, Stand: 31.08.2007

Hompage Witaj-Projekt: http://www.witaj-projekt.de/deutsch/projekt/projekt_d.htm, Stand: 31.08.2007

Hompage des Ministeriums für Generationen, Familie, Frauen und Integration von NRW. Sprachförderung: http://www.mgffi.nrw.de/kinder-und-jugend/kinder-nrw/sprachfoerderung/index.php, Stand: 12.04.2008

Hompage des Ministeriums für Generationen, Familie, Frauen und Integration von NRW, In den Tageseinrichtungen für Kinder in NRW 191-2002 angemeldete ausländische Kinder: http://ww.mgffi.nrw.de/pdf/kinder-jugend/tageseinrichtungen-zahlen16-02.pdf., Stand: 11.11.2007

Hompage des Ministeriums für Generationen, Familie, Frauen und Integration von NRW, Anteil der ausländischen Kinder an der Bevölkerung und in Tageseinrichtungen für Kinder in NRW 1991-2002 in %. http://www.mgffi.nrw.de/pdf/kinder-jugend/tageseinrichtungen-zahlen17-02.pdf., Stand: 11.11.2007

Homepage des Dänischen Schulvereins für Südschleswig: http://www.skoleforeningen.org/, Stand: 29.01.2008

Hulstijn, Jan/Hulstijn, Wouter: Grammatical errors as a function of processing constraints and explicit knowledge. Language Learning 34, 1984, 32-43

Hüther, Gerald: Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn. Vandenhoeck u. Ruprecht, Göttingen, 3. Aufl., 2002

Iven, Claudia: Sprache in der Sozialpädagogik. Bildungsverlag EINS, Troisdorf, 2006

Jacobs, Bob: Neurobiological Differentiation of Primary and Secondary language acquisition. In: Studies in Second Language Acquisition, 1988, Bd. 10, H. 3/1988, 303-339

Jampert, Karin: Schlüsselsituation Sprache. Spracherwerb im Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung des Spracherwerbs bei mehrsprachigen Kindern. Leske+Budrich, Opladen, 2002

Jenč, Helmut/Scholze, Dietrich (Hrsg.): Die Sorben in Deutschland. Lusatia, Bautzen/Budysin, 1993

Jessen, Franz von: Det slesvigske Spørgsmål, Bd. II+III, Reitzels Forlag, København, C.A., 1937

Johnstone, Richard: Immersion in a second or additional language at school: A review of the international research. Scottish CILT, Institute of Education, Universitiy of Stirling. http://www.scilt.stir.ac.uk/pubs.htm#immersion Stand: 19.10.2006

Kasper, Martin/Solta (Schulz), Jan: Aus den Geheimakten nazistischer Wedenpolitik. Domowina-Verlag, Bautzen, 1960

Killisch, Winfried F.: Räumliche Mobilität. Grundlegung einer allgemeinen Theorie der räumlichen Mobilität und Analyse des Mobilitätsverhaltens der Bevölkerung in den Kieler Sanierungsgebieten. Selbstverlag des Geographischen Instituts, Kiel, 1979

Kim, Karl H. S./Relkin, Norman R./Lee, Kyoung-Min/Hirsch, Joy: Distinct cortical areas associated with native and second languages. In: Nature 388/10, July 1997, 171-174

Klann-Delius, Gisela: Spracherwerb. Metzler, Weimar, 1999

Klein, Wolfgang: Zweitsprachenerwerb. Studienbuch Linguistik. Hain, Frankfurt am Main, 1992

Knapp-Potthoff, Annelie/Knapp, Karlfried: Fremdsprachenlernen und -lehren. Eine Einführung in die Didaktik der Fremdsprachen vom Standpunkt der Zweitsprachenerwerbsforschung. Kohlhammer, Stuttgart, 1982

Kölner Stadtanzeiger, 10.08.2007, Neven DuMont, Köln, 2007

Krappmann, Lothar: Warnung vor dem Begriff der Selbstsozialisation. ZSE, 22 (2), 2002, 178-185

Krashen, Stephen: Lateralization, language learning, and the critical period. Some new evidence. Language Learning. 1973, 29, 270-278

Krashen, Stephen: Second language acquisition and second language learning. Pergamon Press, Kronberg-Taunus, Federal Republic of Germany, 1981

Krashen, Stephen/Terrell, Tracy: The natural approach. Language acquisition in the classroom. Prentice Hall, London, 1983

Krashen, Stephen: The power of reading: Insights from the research. Colorado, Unlimited Libraries, 1993

Kremnitz, Georg: Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit. Braumüller Verlag, Pleissing, 2. koor. Aufl., 1994

Kremnitz, Georg: Die Durchsetzung der Nationalsprachen in Europa. FernUniversität in Hagen, Fakultät für Kultur- und Sozialwissenschaften, 2005

Krüger-Potratz, Marianne: Anderssein gab es nicht. Ausländer und Minderheiten in der DDR. Mit Beiträgen von Georg Hansen und Dirk Jasper. Waxmann, Münster, 1991

Krüger-Potratz, Marianne: Interkulturelle Bildung. Eine Einführung. Waxmann, Münster, 2005

Kultusminister des Landes NRW. Erlass „Begegnung mit Sprachen“. Rittersbach, Frechen, 1992

Kunze, Peter: Die preußische Nationalitätenpolitik in den fünfziger und sechziger Jahren des 19. Jahrhunderts. Ein Beitrag zur Sorbenpolitik. In: LETOPIS-Jahresschrift des Instituts für sorbsiche Volksforschung 34, 1987, 37-76

Kunze, Peter: Kurze Geschichte der Sorben. Domowina Verlag, Bautzen, 2001

Lado, Robert: Linguistics across cultures. University of Michigan Press, Ann Arbor, 1957

Lado, Robert: Moderner Sprachunterricht. Eine Einführung auf wissenschaftlicher Grundlage. Hueber, München, 1969, 55-73

Lambert, Wallace E./Tucker, Richard G.: Bilingual Education of Children. Newbury House Publishers, Inc., Rowley, Massachusetts, 1972

Lambert, Wallace E./Tucker, Richard G./d‘Anglejan, Alison: „A innovative approach to second language learning: The St. Lambert Experiment.“ In: Carey, Stephen T.: Bilingualism, Biculturalism and Education. Edmonton, 1974, 47-53

Lambert, Wallace E.: Some cognitive and sociocultural consequences of being bilingual. In: Alatis, James E. (Ed.): International Dimensions of Bilingual Education. Georgetown UP, Washington D. C., 1978

Lambert, Wallace E.: Die zwei Gesichter zweisprachiger Erziehung. In: Swift, James (Hrsg.): Bilinguale und multikulturelle Erziehung. Könighausen und Neumann, Würzburg, 1982

Laurén, Christer: Die Früherlernung mehrerer Sprachen. Theorie und Praxis. Übers. aus dem Schwedischen von Silke Rose. ALPHA & BETA Verlag, Meran/Lauben, 2006

Lawton, Denis: Soziale Klasse, Sprache und Erziehung. Pädagogischer Verlag Schwann, Düsseldorf, 3. Aufl., 1973

Lebrun, Yvan/Paradis, Michel: To be or not to be an early bilingual? In: Lebrun, Yvan/Paradis, Michel (Ed.): Early bilingualism and child development. Swets & Zeitlinger BV., Lisse, 1984, 9-19

Lenneberg, Eric H.: Biological foundations of language. Wiley, New York, 1967

Lenneberg, Eric H.: Biologische Grundlagen der Sprache. Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Frankfurt am Main, 1977

Leschinsky, Achim/Roeder, Peter Martin: Schule im historischen Prozeß. Zum Wechselverhältnis von institutioneller Erziehung und gesellschaftlicher Entwicklung. Klett, Stuttgart, 1976

List, Gudula: Psycholinguistik. Eine Einführung. Kohlhammer, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz, 2. Aufl., 1973

List, Gudula: Qualität von Sprachförderung in KiTas – Kriterien von Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen – Vortrag gehalten am 10.11.2005, Universität Dortmund, Fachtagung – Qualität von Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen – Praxis und Wissenschaft im Dialog

Litauischer Schulplan. Humboldt [1963-81]; Berlin 1809, d. IV: 188 f. In: Gogolin, Ingrid: Materialien zu Mehrsprachigkeit, Fern Universität Hagen, 2005, 24

Loban, Walther D.: The Language of Elementary School Children (Mimeograph), 1961

Lück, Kurt: Deutsche Volksgruppen aus dem Osten kehren heim ins Vaterland (o. O., Tornisterschrift des Oberkommandos der Wehrmacht Abt. Inland, Heft 19), 1941. In: Hansen, Georg: Gedenken gegen Vertreibung – aber welche? http://babw.fernuni-hagen.de/studieninhalte-module/modul-1b/dokumente/materi, Stand: 10.04.2008

Lüdi, Georges/Py, Bernhard: Zweisprachig durch Migration. Einführung in die Erforschung in der Mehrsprachigkeit am Beispiel zweier Zuwanderungsgruppen in Neuenburg (Schweiz). Niemeyer, Tübingen, 1984

Macnamara, John Theodore: Bilingualism and primary education. A study of Irish experience. Edinburgh University Press, Edinburg, 1966

Mahling, Jan: Zur politischen und kulturellen Geschichte der Sorben. In: Die Sorben in Deutschland. Domowina-Verlag, Bautzen, 1991

Mäsch, Nando: Bilingualer Bildungsgang. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Francke, Tübingen, 3. Aufl., 1995, 338-342

McLaughlin, Barry: Second Language Acquisition in Childhood. Vol. 1 Hillsdale. Erlbaum, New York, 1984

McLaughlin, Barry/McLeod, Beverly: Lernen in einer Zweitsprache. Entwicklungen in den USA, Bildung und Erziehung, 50. Jg., H. 1, 1997, 1-22

Mecheril, Paul/Teo, Thomas: Zur Einführung: Andere Deutsche. In: Mecheril, Paul/Teo, Thomas (Hrsg.): Andere Deutsche. Zur Lebenssituation von Menschen multiethnischer und multikultureller Herkunft. Dietz, Berlin, 1994

Meisel, Jürgen M.: Zur Entwicklung der kindlichen Mehrsprachigkeit. Expertise als Beitrag zur 6. Empfehlung der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung: Bildung und Migration, Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung, 2003

Merz, Hannelore: Die Bedeutung der Muttersprache. In: Zweisprachigkeit im Kindergarten. Gemeinsame Förderung ausländischer und deutscher Kinder. Staatsinstitut für Frühpädagogik. Ludwig Auer, Donauwörth, 1985

Miller, Max: Zur Logik der Sprachentwicklung. Klett, Stuttgart, 1976

Moscovitch, Morris: Language and the cerebral hemispheres: Reaction-time and their implications for modeles of celebral dominance. In: Pliner, Patricia/Kramer, Lester/Alloway, Thomas (Eds.): Communication and effect; Language and Thought. Academic Press, New York, 1973

Münz, Rainer: Phasen und Formen der europäischen Migration. In: Angenendt, Steffen (Hrsg.): Migration und Flucht. Aufgaben und Strategien für Deutschland, Europa und die internationale Gemeinschaft. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn, 1997

Nauwerck, Patricia: Zweisprachigkeit im Kindergarten. Fillibach, Freiburg im Breisgau, 2005

Nelde, Peter Hans: Sind Sprachkonflikte vermeidbar? In: Helfrich, Uta/Riehl, Claudia M. (Hrsg.): Mehrsprachigkeit in Europa – Hindernis oder Chance? Egert, Wilhelmsfeld, 1994

Nelson, Katherine: Structure and strategy in learning to talk. Monographs of the Society of Research in Child Development, 38, nos. 1-2, Serial no. 149, 1973

Neuropsychologia, Vol. 45(2), pp 459-64, DOI 10.1016/j.neuropsychologia.2006.10.009 : http://www.scienceticker.info/2007/01/12/zweisprachigkeit-verzoegert-demenz/#more-666, Stand: 09.09.2007

Nitsch, Cordula: Mehrsprachigkeit: eine neurowissenschaftliche Perspektive. In: Anstatt, Tanja (Hrsg.): Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Narr/Francke/Attempo, Tübingen, 2007

OECD: Starting strong II: Early Childhood Education and Care. 11.9.2006

Oerter, Rolf: Psychologie des Denkens. Auer, Donauwörth, 1971

Oevermann, Ulrich: Sprache und soziale Herkunft. Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1973

Oksaar, Els: Mehrsprachigkeit, Sprachkontakt, Sprachkonflikt. In: Nelde, Peter H. (Hrsg.): Sprachkontakt und Sprachkonflikt. Steiner, Wiesbaden, 1980, 43-52

Oksaar, Els: Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung. Kohlhammer, Stuttgart, 2003

Oschlies, Wolf: Die Sorben – Slawisches Volk im Osten Deutschlands. Friedrich-Ebert-Stiftung, Bonn-Bad Godesberg, 1991

Overesch, Manfred: Das III. Reich 1939–1945. Eine Tageschronik der Politik, Wirtschaft, Kultur. Droste, Düsseldorf, 1983

Overmann, Manfred: Emotionales, transnationales, hyper-, tele- und multimediales Fremdsprachenlernen. Peter Lang, Frankfurt/Berlin/Bruxelles/New York/Oxford/Wien, 2005

Papoušek, Mechthild: Vom ersten Schrei zum ersten Wort. Anfänge der Sprachentwicklung in der vorsprachlichen Kommunikation. Huber, Bern/Göttingen/Toronto/Seattle, 1. Aufl., 1994

Pedersen, Karen Margrethe: Die deutsche Minderheit in Dänemark und die dänische Minderheit in Deutschland. In: Robert Hinderling (Hrsg.): Handbuch der mitteleuropäischen Sprachminderheiten. Gunter Narr, Tübingen, 1996

Pedersen, Karen Margrethe: Dansk sprog i Sydslesvig. Abenra: Institut for grænseregionsforskning. Bd. 2., 2000-2

Peltzer-Karpf, Annemarie/Zangl, Renate: Die Dynamik des frühen Fremdsprachenerwerbs. Narr, Tübingen, 1998

Penner, Zvi: Sehr frühe Förderung als Chance. Aus Silben werden Sätze. Bildungsverlag EINS, Troisdorf, 2006

Piaget, Jean: Der Strukturalismus. Olten, Freiburg, 1973

Piaget, Jean: Nachahmung, Spiel und Traum. Klett, Stuttgart, 1. Aufl., 1975

Piaget, Jean: Sprechen und Denken des Kindes. Pädagogischer Schwann Verlag, Düsseldorf, 4. Aufl., 1979

Piaget, Jean/Inhelder, Bärbel: Die Psychologie des Kindes. Klett, Stuttgart, 1986

PISA-Konsortium: PISA-Studie 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Leske/Budrich, Opladen, 2001

Pulvermüller, Friedemann: „Sprache im Gehirn: Neurobiologische Überlegungen, psychophysiologische Befunde und psycholinguistische Implikationen." In: Akademie der Wissenschaften und der Literatur, Mainz (Hrsg.): Colloquia Academica, Akademievorträge junger Wissenschaftler, 1997, 7-44

Ravenstein, Ernst Georg: The laws of Migration. Journal of the Royal Statistical Society, 68. Jg., 1885, 181-184 und The laws of Migration. Journal of the Royal Statistical Society, Vol. LII, June 1889, 241-301 In: Hoffmann-Nowotny, Hans-Joachim: Migration. Ein Beitrag zu einer soziologischen Erklärung. Ferdinand Enke, Stuttgart, 1970

Reimer, Dietrich (Ernst Vohsen), Prof. Dr. Dietrich Schäfer, Verlag und Druck, Berlin, 6. Auflage, abgeschlossen Oktober 1917, Maßstab 1: 4 000 000

Riehl, Claudia Maria: Codeswitching, mentale Vernetzung und Sprachbewusstsein. In: Ein Kopf - viele Sprachen: Koexistenz, Interaktion und Vermittlung. Shaker Verlag, Aachen, 2002

Riehl, Claudia Maria: Sprachkontaktforschung. Eine Einführung. Gunter Narr Verlag, Tübingen, 2004

Riehl, Claudia Maria: Mehrsprachigkeit ist der Normalfall. In: Migration. Landesarbeitsgemeinschaft der kommunalen Migrantenvertretung, Nr. 25, 2006, 3-5

Roth, Gerhard: Schnittstelle Gehirn. Benteli, Bern, 1996

Roth, Gerhard: „Bewusstsein – Gleichtakt im Neuronennetz." Gehirn und Geist 1, 2002, 38-46

Sächsisches Sorbengesetz – SächsSorbG vom 31. März 1999. http://209.85.135.104/searchq=cache:q5xFh9K263EJ:www.smwk.sachsen.de/download/SaechsSorbG.pdf+S%C3%A4chsisches+Sorbengesetz+%E2%80%93+S%C3%A4chsSorbG+vom+31.+M%C3%A4rz+1999&hl=de&ct=clnk&cd=1&gl=de, Stand: 01.04.2008

Schäfer, Karl-Hermann: Homer und Platon als Gründungsväter der Medienpädagogik. In: Fischer-Buck, Anne/Schäfer, Karl-Hermann/Warzel, Arno/Zöllner, Detlef (Hrsg.): Franz Fischer Jahrbuch, Norderstedt, 1997, 75 - 95.

Schlee, Jörg: Sozialstatus und Sprachverständnis. Pädagogischer Verlag Schwann, Düsseldorf, 1973

Schroeder, Joachim: Bildung im geteilten Raum-Schulentwicklung unter Bedingungen von Einwanderung und Verarmung. Unveröffentliche Habilitationsschrift. 2002

Seliger, Herbert W.: On the possible role of the right hemisphere in second language acquisition. In: Tesol Quarterly 16, 307-314

Selinker, Larry: Interlanguage. In: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching 10, 1972, 209-231

Selinker, Larry/Swain, Merrill/Dumas, Guy: The interlanguage hypothesis extended to children. In: Language Learning 25, 1975, 139-152

Siebente Durchführungsbestimmung zum Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik vom 30. April 1964. In:
Hansen, Georg/Polm, Rita: Die Nation und ihre Aussenseiter. Kurseinheit 2: Quellen und Darstellung zur Schulpolitik für Sorben. Hagen, 1993

Siebert-Ott, Gesa: Zweisprachigkeit und Schulerfolg. Die Wirksamkeit von schulischen Modellen zur Förderung von Kindern aus zugewanderten Sprachminderheiten: Ergebnisse der (Schul)forschung. Internationale Fachtagung „Zweisprachigkeit, Schulerfolg und gesellschaftliche Integration“ vom 27. bis 29. Oktober 1999 im Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW in Soest

Siebert-Ott, Gesa: Frühe Mehrsprachigkeit. Max Niemeyer, Tübingen, Habil. Schrift, 1998/2001

Sigaard-Madsen, Edith: Die dänische Minderheit. In: Hansen, Georg/Schmalz-Jacobsen, Cornelia (Hrsg.): Ethnische Minderheiten in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Lexikon. Beck, München, 1995

Skutnabb-Kangas, Tove/Toukomaa, Pertti : Teaching migrant children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the sociocultural situation of the migrant family, Report written for Unesco. Tampere: University of Tampere, Dept of Sociology and Social Psychology, Research Reports, 15, 1976, 99 p.

Solèr, Clau: Sprachkontakt = Sprachwechsel. Deutsch und Romanisch in Graubünden. In: Werlen, Iwar (Hrsg.): Mehrsprachigkeit im Alpenraum. Sauerländer, Aarau/Frankfurt/Salzburg, 1998

Sonner, Adelheid: Bilinguale, bilingual-bikulturelle und multikulturelle Erziehungsmodelle. In: Zweisprachigkeit im Kindergarten. Gemeinsame Förderung ausländischer und deutscher Kinder. Staatsinstitut für Frühpädagogik. Ludwig Auer, Donauwörth, 1985

Spitzer, Manfred: Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Springer, Heidelberg, 2007

Squire, Larry R./Bloom, Floyd E./McConnell, Susan K./Roberts, James L./Spitzer, Nicholas C./Zigmond, Michael J.: Fundamental Neuroscience, San Diego/London. 2003. In: Nitsch, Cordula: Mehrsprachigkeit: eine neurowissenschaftliche Perspektive. In: Anstatt, Tanja (Hrsg.): Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Narr/Francke/Attempo, Tübingen, 2007

Statistisches Bundesamt Deutschland 2006. Aktualisiert am 29. August 2006: http://www.destatis.de/basis/d/bevoe/bev_bsp_t3.php, Stand: 04.05.2007

Steininger, Rolf: Südtirol. Vom Ersten Weltkrieg bis zur Gegenwart. Innsbruck, Wien, 2003. In: Hansen, Georg: Gedenken gegen Vertreibung – aber welche? http://babw.fernuni-hagen.de/studieninhalte-module/modul-1b/dokumente/materi, 6 , Stand: 10.04.2008

Stendler-Lavatelli, Celia: Früherziehung nach Piaget. Ernst Reinhardt Verlag, München, 1976

Stern Hans H.: Bilingual schooling and foreign education: some implications of Canadian experiments in French immersion. In: Alatis, James E.: International Dimensions of Bilingual Education, Georgetown University Washington D. C., 1978, 165-188

Sticht, Christina: „Skrædder Ras“ kennt in der Førskole jeder. Goethe Institut, Online Redaktion, Juni 2006 http://209.85.135.104/search?q=cache:5uKDFOTdnkwJ:goethe.de/ges/sur/thm/sud/de1545302.htm+Goethe+Institut+D%C3%A4nisch&hl=de&ct=clnk&cd=1&gl=de, Stand: 15.11.2007

Sussman, Harvey M./Franklin, Philip/Simon, Terry: Bilingual speech: Bilateral control? Brain and Language, 15, 1982, 125-142. In: Friederici, Angela D.: Neuropsychologie der Sprache. Kohlhammer, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz, 1984

Swain, Merrill: Bilingual education for the English-speaking Canadian. In: Alatis, James E. (Ed.): International Dimensions of Bilingual Education. Georgetown University Press, Washingtion D. C., 1978, 141-154

Swift, James (Hrsg.): Bilinguale und multikulturelle Erziehung. Könighausen und Neumann, Würzburg, 1982

Szagun, Gisela: Sprachentwicklung beim Kind. Psychologie-Verlags-Union, Urban & Schwarzenberg, 3. Aufl., München, 1986

Taylor, Charles: Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung. Fischer, Frankfurt am Main, 1977

Thiersch, Renate: Sprachförderung mehrsprachiger Kinder im Kindergarten. In: Anstatt, Tanja (Hrsg.): Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Narr/Francke/Attempo, Tübingen, 2007

Thränhardt, Dietrich: Migration in Deutschland und in Europa. Mit einem Beitrag von Bernhard Santel. Arbeitsstelle Interkulturelle Studien/Ausländerpädagogik, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Westfälische Universität Münster. Druck: Schnelldruck, Coerdestraße GmbH, Münster, 1993

Toivanen, Reetta/Kaschuba, Wolfgang (Hrsg.): Minderheitenrecht als Indentitätsressource. Die Sorben in Deutschland und die Saamen in Finnland. Lit, Münster, 2000

Toukomaa, Pertti/Skutnabb-Kangas, Tove: The intensive teaching of the mother tongue to migrant children of pre-school age, Report written for Unesco. University of Tampere, Dept of Sociology and Social Psychology, Research Reports 26, Tampere, 1976, 79 p.

Tracy, Rosemarie: Wieviel Sprachen passen in einen Kopf? Mehrsprachigkeit als Herausforderung für Gesellschaft und Forschung. In: Anstatt, Tanja (Hrsg.): Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Narr/Francke/Attempo, Tübingen, 2007

UNESCO: The use of vernacular languages in education. Monographs on fundamental education, 1953

Urban, Rudolf: Die sorbische Volksgruppe in der Lausitz 1947 bis 1977. Ein dokumentarischer Bericht. Herder, Magdeburg, 1980

Verfassung des Freistaates Sachsen vom 27. Mai 1992: http://www.landtag.sachsen.de/slt_online/de/infothek/volksvertretung/popup_verfassung.htm, Stand: 01.04.2008

Verfassung des Landes Brandenburg vom 20. August 1992: http://www.landtag.brandenburg.de/de/Parlament/Die_Verfassung_des_Landes_Brandenburg/293390.html, Stand: 01.04.2008

Vollmer, Ferdinand: Friedrich Wilhelm I. und die Volksschule. Göttingen, 1909

Weinreich, Uriel: Languages in Contact. Publications of the Linguistic Circle of New York, Number 1, XII, New York, 1953

Weinrich, Uriel: Sprachen im Kontakt. Ergebnisse und Probleme der Zweisprachigkeitsforschung. Beck, München, 1. Aufl., 1976

Weiss, Andreas V.: Hauptprobleme der Zweisprachigkeit. Eine Untersuchung auf Grund deutsch/estnischen Materials. Carl Winter (Bibliothek der allgemeinen Sprachwissenschaft, Dritte Reihe), Heidelberg, 1959

Wenning, Norbert: Migration und Ethnizität in pädagogischen Theorien. Waxmann, Münster/New York, 1993

Wenning, Norbert: Migration. In: Hansen, Georg/Schmalz-Jacobsen, Cornelia (Hrsg.): Ethnische Minderheiten in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Lexikon. Beck, München, 1995, 331-340

Wenning, Norbert: Migration in Deutschland. Waxmann, Münster/New York, 1996

Wenning, Norbert: Nationalstaat und Erziehung. FernUniversität in Hagen, Fakultät für Kultur- und Sozialwissenschaften, 2005

Wernicke, Carl: Der aphasische Symptomenkomplex. Cohn & Weigert, Breslau, 1874

Weskamp, Ralf: Fachdidaktik: Grundlagen Konzepte. Anglistik-Amerikanistik. Cornelsen, Berlin, 2001

Wittschell, Leo: Die völkischen Verhältnisse in Masuren und dem südlichen Ermland. Hamburg, 1926, 23-25

Wode, Henning: Einführung in die Psycholinguistik. Theorien Methoden Ergebnisse. Hueber, Ismaningen, 1. Aufl., 1988

Wode, Henning: Frühe Mehrsprachigkeit für Kinder. Chance oder Risiko? Vortrag, gehalten anlässlich der Veranstaltung „Frühe Mehrsprachigkeit“ am 5. September 1998 in Aurich. In: Sprache & Region, Schriftenreihe des Plattdütskbüros der Ostfriesischen Landschaft und des Vereins Oostfresske Taal i. V., Heft 7, 1999

Wode, Henning: Lernen in der Fremdsprache: Grundzüge von Immersion und bilingualen Unterricht. Max Hueber, Ismaning, 1995

Woods, Bryan T.: Observations on the neurological basic for initial language acquisition. In: Caplan, David (Ed.): Biological studies of mental processes. MIT Press, Cambridge/ Massachusetts/London (England), 1980

Wygotsky, Lew Semjonowitsch: Denken und Sprechen. Fischer, Frankfurt am Main, 1974

Zimmer, Jürgen: Die vermauerte Kindheit. Bemerkung zum Verhältnis von Verschulung und Einschulung. Weinheim, Beltz, 1986

Zimmer, Jürgen: Das kleine Handbuch zum Situationsansatz. Beltz, Weinheim und Basel, 2. unveränderte Auflage, 2005

Zimmer, Jürgen: Der Situationsansatz in der Diskussion und Weiterentwicklung. Material der Freien Universität Berlin und der Internationalen Akademie. Berlin, 1999. In: Jampert, Karin: Schlüsselsituation Sprache. Spracherwerb im Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung des Spracherwerbs bei mehrsprachigen Kindern. Leske/Budrich, Opladen, 2002

§ 188 der Paulskirchenverfassung. http://www.documentarchiv.de/nzjh/verfdr1848.htm, Stand: 10.04.2008

4. Durchführungsbestimmung vom 20.12.1968, § 4 (4). http://www.ddr-schulrecht.de/Schulrechtssammlung%20-%20DDR-Dateien/Gesetze.html, Stand: 10.04.2008. In:
Bachmann, Helga: Zu Zielen, Inhalten und Arbeitsformen für das Vertrautmachen der Vorschulkinder mit der sorbischen Sprache. Akademie der pädagogischen Wissenschaften der deutschen Demokratischen Republik. Arbeitsstelle für Schulen im zweisprachigen Gebiet, Bautzen, 1975

7. Durchführungsbestimmung zum Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik vom 30. April 1964. http://www.ddr-schulrecht.de/Schulrechtssammlung%20-%20DDR-Dateien/Gesetze.html, Stand: 10.04.2008. In: Bachmann, Helga: Zu Zielen, Inhalten und Arbeitsformen für das Vertrautmachen der Vorschulkinder mit der sorbischen Sprache. Akademie der pädagogischen Wissenschaften der deutschen Demokratischen Republik. Arbeitsstelle für Schulen im zweisprachigen Gebiet, Bautzen, 1975

14 Abbildungsverzeichnis

15 Erklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Dissertation „Mehrsprachigkeit im Vorschulalter. Kriterien für die Förderung von Mehrsprachigkeit für Kinder in Vorschuleinrichtungen.“ selbständig und ohne unerlaubte fremde Hilfe angefertigt und andere als die in der Dissertation angegebenen Hilfsmittel nicht benutzt habe. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus veröffentlichten oder nicht veröffentlichten Schriften entnommen sind, habe ich als solche kenntlich gemacht. Die vorliegende Dissertation hat zuvor keiner anderen Stelle zur Prüfung vorgelegen. Es ist mir bekannt, dass wegen einer falschen Versicherung bereits erfolgte Promotionsleistungen für ungültig erklärt werden und eine bereits verliehene Doktorwürde entzogen wird.

Köln, 01. August 2008